

**Universidade Federal da Paraíba  
Centro de Educação  
Programa de Pós-graduação em Educação  
Mestrado em Educação**

**MARIA JOSÉ DUARTE CATÃO**

**DA *BALEIA* AO *URSO BRANCO* NOS CAMINHOS DE BANANEIRAS:**

Uma investigação sobre os “reguladores do tempo” na Educação Infantil

João Pessoa - PB  
2009

MARIA JOSÉ DUARTE CATÃO

**DA BALEIA AO URSO BRANCO NOS CAMINHOS DE BANANEIRAS:**

Uma investigação sobre os “reguladores do tempo” na Educação Infantil

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE – da Universidade Federal da Paraíba, para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ângela Maria Dias Fernandes.

João Pessoa - PB  
2009

MARIA JOSÉ DUARTE CATÃO

**DA BALEIA AO URSO BRANCO NOS CAMINHOS DE BANANEIRAS:**  
Uma investigação sobre os “reguladores do tempo” na Educação Infantil

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ângela Maria Dias Fernandes – Orientadora**  
Universidade Federal da Paraíba

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cláudia Engler Cury**  
Universidade Federal da Paraíba

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria de Fátima Pereira Alberto**  
Universidade Federal da Paraíba

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho, em especial, à minha filha, Maria Luísa que, diante de todas as adversidades que lhe foram impostas pela vida, me ensinou que sempre é possível ir além do que pensaria poder.

Você, filha, é minha fonte de motivação e de alento, em todos os momentos, e meu maior amor.

In memoriam

Aos meus queridos irmãos, Manoel e Ronaldo, que partiram cedo, mas foram capazes de deixar para todos os que tiveram a oportunidade de conviver com eles um lindo exemplo de vida baseada na simplicidade e no amor.

## AGRADECIMENTOS

À Profª. Drª., Ângela Maria Dias Fernandes, pelas valiosas sugestões, por todo o conhecimento adquirido. Pela sua presença amiga, exemplo de humildade, competência e profissionalismo, que a tornam digna de grande admiração;

Às Profªs. Drªs. , Cláudia Engler Cury e Maria de Fátima Pereira Alberto, pela leitura e pelas sugestões na qualificação deste trabalho;

A todos os que fazem a Escola de Educação Infantil “O Grãozinho”, em especial, à coordenadora/professora da sala de alfabetização, pela oportunidade de me fazer observar o cotidiano dessa instituição, pelo acolhimento, pela confiança e pelas contribuições dadas à pesquisa;

À direção do CCHSA – Campus III da UFPB / Bananeiras, pelo esforço e pela persistência para a realização do Mestrado;

À Direção, aos funcionários e aos colegas professores do Colégio Agrícola Vidal de Negreiros, pela paciência, pela compreensão e pelo apoio fundamental, através de um gesto amigo, de palavras de incentivo, críticas construtivas, entre outras ações que facilitaram a construção deste trabalho.

Aos meus ex-alunos e alunas e aos/às atuais, por trazerem a inquietude fundamental que incita a buscar e a (re) construir, sempre, os sentidos do ensino de História;  
Aos colegas do Mestrado, que partilharam experiências, conquistas e angústias;

Aos professores do Mestrado, que se deslocaram até a cidade de Bananeiras e colocaram à minha disposição suas experiências e seus conhecimentos;

Aos meus irmãos, Dudu, Fatinha, Rosa, Maga e Corrinha, pelas dores e alegrias divididas, desde nossa infância, no Amorim, e por todos os caminhos que seguimos, juntos ou não;

Aos meus pais, cujas adversidades enfrentadas na vida, para criar, com dignidade, nove filhos, tornaram ainda mais relevante a conclusão deste trabalho. Mãe, seu apoio afetivo foi que me deu a base e a confiança para seguir meus estudos;

A minha filha Maria Luísa, por seu sorriso constante, fonte inesgotável de alegria, amor, força, renovação e maior motivação para continuar a sonhar e potencializar novos saberes. Te amo, filha!

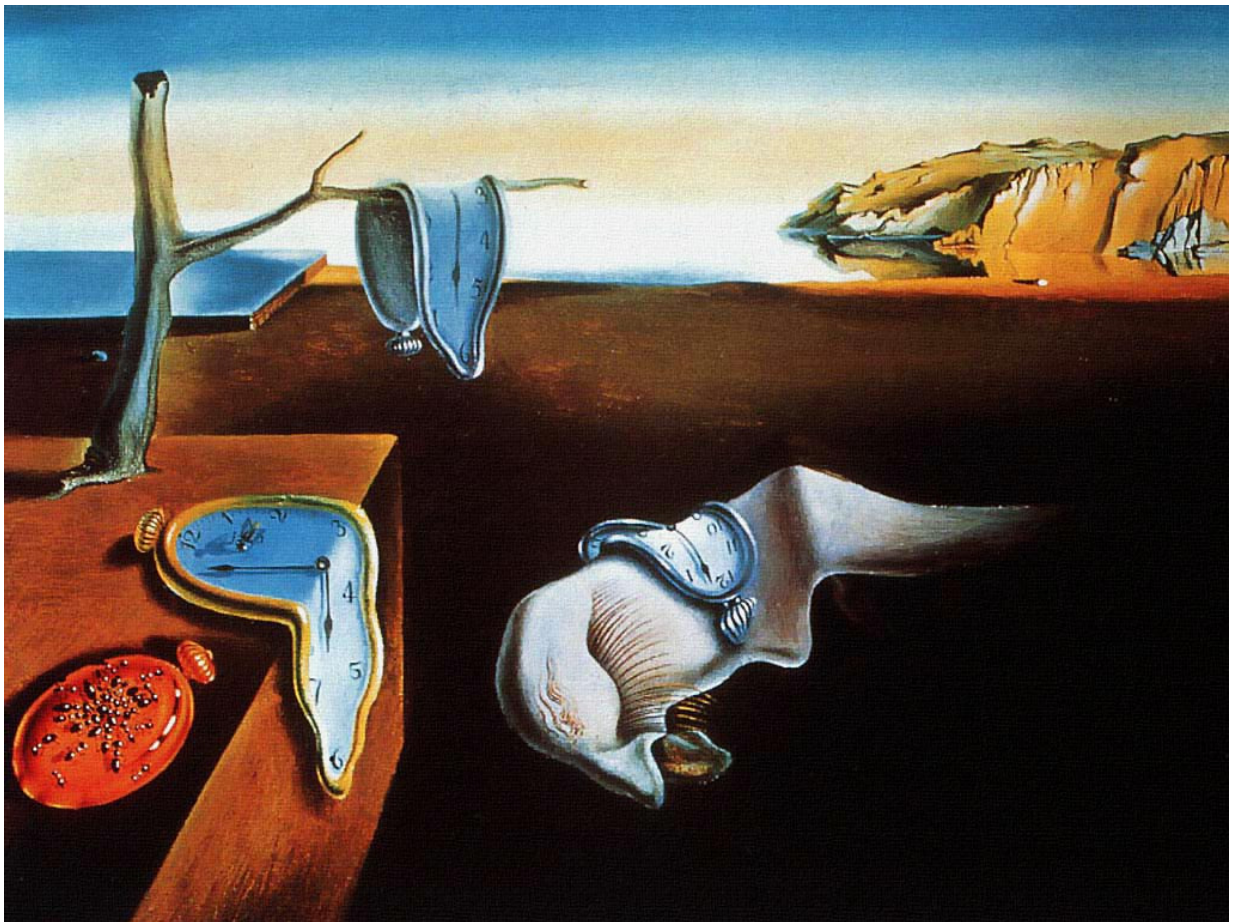
A todos os familiares e amigos, que compartilharam, de uma forma ou de outra, das minhas experiências de vida. Meu muito obrigada!

**Deixa-me perder a hora  
Pra ter tempo de encontrar a rima  
Ver o mundo de dentro pra fora  
E a beleza que aflora de baixo pra cima  
Ó meu Pai, dá-me o direito  
De dizer coisas sem sentido  
De não ter que ser perfeito  
Pretérito, sujeito, artigo definido.**

”Alma Nua”  
Composição: Vander Lee

## A persistência da memória

A persistência da memória é um dos principais quadros do movimento surrealista. Ele mostra o tempo e a memória, através dos relógios, moles e dependurados, querendo dizer que o tempo é maleável, não é rígido, e, sim, mutável. O tempo é relativo - passado e presente se fundem.



Salvador Dalí – Persistência da memória, 1931, óleo sobre tela, 24 x 33 cm. Museu de Arte Moderna de Nova Iorque.

## Resumo

CATÃO, Maria José Duarte. Da *Baleia* ao *Urso Branco* nos caminhos de Bananeiras – Uma investigação sobre os “reguladores do tempo” na Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa, 2009.

O homem usa calendários, agendas, relógios, despertadores, para orientar e harmonizar as atividades cotidianas e as relações com os outros sujeitos. A expressão “reguladores do tempo” aparece nesta pesquisa como uma ferramenta que permitirá a apreensão do modo como a noção temporal é vivenciada na escola produzindo subjetividades. Buscou-se um aporte teórico-metodológico que permitisse visualizar a diversidade, razão que justifica a aproximação com W. Benjamin, M. Foucault e F. Guattari, cujas reflexões rompem com a percepção de tempo linear e homogêneo, visualizando uma temporalidade fundada nas experiências concretas dos sujeitos. No cotidiano da Escola de Educação Infantil “O Grãozinho”, através de entrevistas e observações com registros no diário de campo, foram encontrados reguladores de tempo que disciplinam e agenciam o cotidiano, promovendo a cisão entre a atividade pedagógica e a brincadeira pautada na linearidade do tempo. Esses reguladores aparecem em a “Baleia”, um transporte escolar que informa a hora de entrada e de saída; na rotina que uniformiza a ação; na literatura infantil; em cabeçalhos com datação; régua de linha do tempo do crescer infantil; músicas etc. As crianças são iniciadas no uso desses “reguladores de tempo” cada vez mais cedo, mas é possível que, no cotidiano, encontrem formas de escapar que potencializam bifurcações.

**Palavras-chave:** Tempo. Educação Infantil. Produção de subjetividade.



## Abstract

CATÃO, Maria José Duarte. Of the whale to the white bear in the ways of Bananeiras trees - an inquiry on the “regulators of the time” in the Infantile Education. Dissertation (Master in Education) – Post-graduation Program in Education of Federal University of Paraíba – UFPB, João Pessoa, 2009.

The human being uses calendars, address books, watches, and alarm clocks in order to guide and harmonize the daily activities as well as the relations with other subjects. The expression “time regulators” appears in this research as a tool which will enable how the temporal notion is experimented in school producing, thus, subjectivity. The used theoretical and methodological foundation aimed to visualize the diversity. This reason justifies a closer look at W. Benjamin, M. Foucault and F. Guattari whose reflections break up the linear and homogenous time perception, viewing a temporality based on the concrete experiences of the individuals. As concerns the daily routine of the Infantile Education School “O Grãozinho”, by means of interviews and observations from field registers, time regulators were found. These discipline and schedule the daily activities, promoting the breakup between the pedagogical activity and the recreation based on time linearity. Such regulators are present in the “Baleia”, a school transport which informs the entrance and exit time; in the routine which standardizes the action, in the infantile literature; in headlines with dates; rules referring to the infantile growth time line; songs, etc. Children are initiated by the use of these “time regulators” earlier and earlier, but it is possible that, in the daily routine, they do find ways to skip them, making bifurcations potential.

**Keywords:** Time. Infantile Education. Subjectivity Production.

## SUMÁRIO

<b>1 O CAMINHO TRILHADO.....</b>	<b>10</b>
<b>2 A ESCOLA “O GRÃOZINHO E A GERÊNCIA DO TEMPO.....</b>	<b>27</b>
2.1 AS CRECHES NAS UNIVERSIDADES – BREVE HISTÓRICO.....	35
2.2 “O GRÃOZINHO”: O TEMPO E O ATO DE BRINCAR.....	38
<b>3 CONVERSAS SOBRE O TEMPO .....</b>	<b>45</b>
3.1 REMEMORAR: O PASSADO CARREGADO DE POSSIBILIDADES DE FUTURO.....	47
3.2 O TEMPO COMO SÍMBOLO SOCIAL.....	55
<b>4 REGULADORES DE TEMPO PRESENCIADOS NO COTIDIANO DA ESCOLA .....</b>	<b>60</b>
4.1 DA “BALEIA” AO “URSO BRANCO” – O TRANSPORTE ESCOLAR COMO O PRINCIPAL REGULADOR DE TEMPO .....	62
4.2 A ROTINA ESCOLAR COMO UM IMPORTANTE REGULADOR DE TEMPO.....	69
4.3 OUTROS REGULADORES DE TEMPO NO COTIDIANO ESCOLAR.....	81
4.3.1 Boa tarde eu estou chegando.....	82
4.3.2 A linha do tempo do crescer infantil.....	87
4.3.3 a literatura infantil e sua interface como reguladora de tempo.....	89
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>97</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>105</b>
<b>ANEXOS</b>	

## 1. O CAMINHO TRILHADO

Esta pesquisa tem como tema central o estudo das configurações de tempo na Educação Infantil. Em seu desenvolvimento, procuram-se discutir algumas concepções de tempo, formuladas por instigantes intelectuais do Século XX, cujo pensamento se volta para a apreensão da complexidade da experiência do homem contemporâneo em um mundo em constante transformação.

A reflexão foi adquirindo corpo gradativamente, como fruto de minha atuação e implicações com a atividade docente, e continuou se estruturando, não apenas quando ainda era um projeto inicial de pesquisa, mas também, enquanto ia se constituindo como texto. Pode-se dizer que as perguntas começaram a ser formuladas por volta da década de 1980, quando concluí o Curso de Licenciatura Plena em História.

Nesse momento, havia uma conjuntura favorável para a discussão da disciplina de História, proveniente, principalmente, do processo de reformulação curricular adotado pelo Regime Militar, nos anos 60 e 70. Cita-se, nesse processo de reformulação, a implantação das licenciaturas curtas, a criação dos Estudos Sociais, a institucionalização das disciplinas Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB), obrigatórias nos currículos de 1º e 2º graus, e a redução da carga horária de História e de Geografia naqueles níveis de ensino. Nesse contexto, diversas questões norteadoras da prática pedagógica do professor tornaram-se motivo de discussão, tanto nas publicações daquele momento quanto nos encontros de professores de História. Essas discussões giravam em torno da formação do professor e de seus referenciais teóricos e metodológicos; questionavam-se as possibilidades e os limites do livro didático de História. Nessa perspectiva, buscavam-se novas linguagens e metodologias para o ensino de História; defendia-se a pesquisa como recurso essencial em todos os níveis de ensino, entre outras questões, que são, ainda hoje, essenciais para professores e pesquisadores da área de História.

Ao longo dos anos 1980 e 1990, tais discussões fomentaram estudos e debates entre historiadores e, nesse contexto, os questionamentos relativos a um ensino *tradicional*<sup>1</sup> e uma

---

<sup>1</sup> Refere-se ao ensino, cujas características gerais se baseiam em aulas expositivas, centradas no professor. Ao aluno cabe assimilar. Esse tipo de ensino tem como estrutura das aulas apresentação de teoria, exemplos, exercício de fixação e provas para avaliação. O ensino tradicional, segundo Jesus Palácio (1988), significa, acima de tudo, método e ordem. “A noção de programa e o emprego racional e metódico do tempo se acham em primeiro plano. A classe e a vida coletiva são minuciosamente organizadas, ordenadas e programadas. (...) A Escola se constitui assim em um mundo à parte, à margem da vida cotidiana em um recinto reservado, preservado do mundo exterior” (p. 19).

*concepção linear da história*<sup>2</sup> tiveram grande importância. Críticas ao ensino tradicional, nesse período, estavam presentes, não apenas nas propostas curriculares, como também na literatura educacional e na pesquisa sobre o ensino de História. Na envergadura dessas discussões, coloca-se em dúvida a valorização do ensino de história, limitado por termos como tradicional, oficial, positivista, historicista. Esse ensino estaria fundamentado em uma concepção de História interpretada como linear, factual, etapista e teria como oposição um ensino de História *crítico*<sup>3</sup>.

No momento atual (ano de 2009), essa oposição vem tomando fôlego e pode ser facilmente percebida nas formulações discursivas de professores de História, embora estudos realizados pela Associação Nacional de História (ANPUH) e pelo Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH) apontem que a maioria desses professores apresenta dificuldades para explicar o significado e os pressupostos teórico-metodológicos de um ensino crítico. Elza Nadai (2004) traz uma visão mais ampla a respeito dessas discussões, ao afirmar que

O ensino de História, vive atualmente uma conjuntura de crise, que é seguramente uma “crise da história historicista”, resultante de descompassos existentes entre as múltiplas e diferenciadas demandas sociais e a

---

<sup>2</sup> Refiro-me à concepção de história que se baseia no princípio de que a espécie humana se desenvolve ao longo de uma linha secular de evolução até atingir certo estágio. Essa concepção apresenta-se por meio de uma montagem seletiva de acontecimentos passados num encadeamento sucessivo, rumo ao progresso. Transmite também a ideia de que o sujeito da história é sempre o outro. Josep Fontana (1998), ao falar da visão linear da história, afirma que “(...) O tipo de história que escrevemos e ensinamos há duzentos anos eliminou esse núcleo de esperanças latentes do seu relato, onde tudo se produz fatalmente, mecanicamente, numa ascensão ininterrupta que leva o homem das cavernas pré-históricas até a glória da pós-modernidade. Tudo o que fica fora desse esquema é menosprezado como uma aberração que não poderia manter-se ante a marcha irresistível das forças do progresso ou como uma utopia inviável” (p. 276).

<sup>3</sup> Uma concepção crítica da história implica pensá-la através da diversidade, e não, no campo da unicidade. O entendimento da história ocorre de múltiplas formas. O enunciado de um discurso histórico pode ser único, mas as enunciações são tantas quantas forem os sujeitos e leitores da história. Josep Fontana (1998), inspirando-se em Walter Benjamin, a quem considera uma referência basilar para a superação de uma concepção mecanicista do tempo, propõe a recusa da visão linear da história e defende que se construam, em seu lugar, interpretações que sejam capazes de mostrar que “não há um avanço contínuo numa direção”, existem rupturas e bifurcações, “Temos de elaborar uma visão da história que nos ajude a entender que cada momento do passado não contém apenas as sementes de um futuro predeterminado e inescapável, mas sim, a de toda uma diversidade de futuros possíveis, um dos quais pode acabar convertendo-se em dominante, por razões complexas, sem que isso signifique que é o melhor, nem por outra parte que os outros estejam totalmente descartados. (...) Não há que pensar nessas visões alternativas tão somente em termos de invenção discursiva: o seu fundamento reside no fato de que, em alguma encruzilhada do passado, diversificaram-se os caminhos que levavam às variadas direções (...) que a história não terminou e que a projeção desses caminhos ao futuro é ainda possível” (p. 275-276).

incapacidade da instituição escolar em atendê-las ou responder afirmativamente, de maneira coerente, à elas.

A crise espelha modificações da própria produção científica, que de certa forma, ampliaram o leque de possibilidades do pensar, do fazer e do escrever a história. A crise gerou um período criativo, pois obrigou aos profissionais a questionar criticamente os alicerces, os pressupostos teórico-metodológicos da ciência e do ensino, obrigando-os a propor experiências múltiplas. Entretanto, uma série de fatores impede esses profissionais a fazer uso de novas experiências. O principal fator é a sua própria formação. (NADAI, 2004 p. 18)

Um olhar mais atento para essas discussões permite pensar que a história, como um processo representativo de uma única verdade, começa a ser questionada por professores. Esse indício caracteriza uma nova forma de concebê-la. O tempo linear, cronológico passa a estar em evidência na literatura historiográfica e educacional, tendo se tornado, no meu caso específico, motivo de indagações e inquietações. Inquietações no sentido de fazer com que alunos e alunas, no transcorrer de sua vida, tivessem condições de compreender as diferentes dimensões do mesmo acontecimento histórico, apontando como uma “linha de fuga” para o tempo histórico concebido de forma linear – passado, presente e futuro – algo pronto e imutável, fundamentado numa concepção de história com base na lógica científica de medição cronológica dos seguintes períodos: dia, mês, ano, era, século e milênio. Questiono-me por que, ao longo de sua vida escolar, alunos e alunas encontram-se investidos de uma noção de tempo linear/cronológica tão fortemente assimilada, a ponto de ser quase impossível trabalhar com uma noção de tempo múltiplo. O que fazer e como fazer para minimizar essa situação?

Retomando minha trajetória na Academia, no ano de 1986, concluí o Curso de Licenciatura Plena em História, pela Universidade Regional do Nordeste (URNe) Campina Grande/Paraíba, mas, desde 1984, já lecionava em Escola da rede privada de ensino nessa cidade, ministrando as disciplinas de História, Geografia, Organização Social e Política do Brasil (OSPB), Educação Moral e Cívica (EMC) e Sociologia no 1º e no 2º graus. No ano de 1987, ingressei no quadro de professores do Ex-território Federal de Roraima – nessa experiência vivenciei diversificadas situações. Redistribuída para a Paraíba, em 1997, passei a fazer parte do quadro de professores da UFPB, Campus III – Campina Grande, lotada na Creche - Pré-Escola. Posteriormente, em 2001, retornei às atividades como professora de História no Ensino Médio<sup>4</sup>. Foi nesse contexto que se deu o processo de construção das questões norteadoras desta pesquisa. Na Educação Infantil, pressuponho ter encontrado o “elo

---

<sup>4</sup> Desde 2001, sou docente da área de História no Ensino Médio, no Colégio Agrícola Vidal de Negreiros – CAVN – UFPB/CFT/Campus III – Bananeiras – que atende a alunos e a alunas do Ensino Médio integrado ao Ensino Profissionalizante – Agropecuária, Agroindústria e Agricultura.

perdido” entre as discussões em torno de um ensino de História tradicional, contrapondo-se a um ensino de História crítico e às minhas indagações e inquietudes, a respeito das dificuldades de os alunos lidarem com uma concepção de tempo múltiplo.

Encarar a infância como uma fase da vida favorável à proliferação e à circulação de conceitos, entre esses, o de “multiplicidade”, tornou possível a conjectura que orienta esta investigação. Compreendi que, se for oportunizada a vivência do tempo como multiplicidade, como “linha de fuga” da linearidade/cronologia, a criança terá a possibilidade de, no transcorrer do seu desenvolvimento, lidar de forma diversa com a noção de tempo,

Para fundamentar essa ideia tomo-se por base o pensamento de Vygotsky (1993), no qual se percebe que o conhecimento é fruto das interações sociais que se estabelecem pela mediação dos signos culturais constituídos na coletividade. Para o pensador, desde o nascimento da criança, o aprendizado está relacionado ao desenvolvimento e é “um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VIGOTSKY, 1984 p.101)

Segundo Vygotsky (1984), a constituição do sujeito ocorre na e pela interação humana. Essa interação acontece em situações concretas de vida, na prática humana, que atribui significado à produção material e à produção cultural, obras do humano, e não por meio de abstracionismos isolados ou reflexos reagentes. A constituição da subjetividade ocorre a partir de situações de intersubjetividade pelo processo de internalização. Para o autor, o sujeito adquire singularidade justamente na relação com o outro, em relação ao outro, sendo esse outro uma complexidade que se apresenta e se representa de diferentes modos. Assim, ser reconhecido pelo outro é ser constituído em sujeito pelo outro, na medida em que o outro o reconhece como diferente, e ele reconhece o outro como diferente. Assim, subjetividade significa uma permanente constituição do sujeito pelo reconhecimento do outro e do eu.

Nesse sentido, apresento as contribuições de Molon (2003). Segundo essa autora, o sujeito se constitui e é constituído pelas relações sociais, e esse social é

constituído e constituinte de sujeitos historicamente determinados em condições de vida determinadas historicamente. Um social que é também subjetividade e intersubjetividade, cuja dinâmica se constitui na teia de relações entre sujeitos diferentes e semelhantes (p. 118).

Walter Benjamin (1986) aponta como tarefa central do historiador “*escovar a história a contrapelo*”, contestando o tempo linear e a ideia de progresso. Ele não percebe a criança de maneira romântica ou ingênua, mas a entende na história, como um indivíduo social, que vê o

mundo com os próprios olhos, inserida em uma classe social, parte da cultura e produzindo cultura, pois

Toda pedra que ela encontra, toda flor colhida e toda borboleta capturada já é para ela o começo de uma coleção e tudo aquilo que possui constitui para ela uma única coleção. Na criança, essa paixão revela seu verdadeiro rosto, o severo olhar de índio. (...) Mal ela entra na vida já é caçador (BENJAMIN 2007, P. 107).

Complementando o pensamento de Vygotsky e Benjamin, Kramer (1996) apresenta uma visão de infância que remete à fantasia, à imaginação, à criação, aos sonhos coletivos, próximos do mundo dos mágicos e dos loucos, contraposta à racionalidade instrumental. Portanto um campo aberto à pesquisa, ao novo, à mudança, ao movimento, à multiplicidade. Kramer refere que a infância é

(...) um campo temático de natureza interdisciplinar. E essa consciência difunde-se cada vez mais entre aqueles que pensam a criança, atuam com ela, desenvolvem pesquisa e/ou implementam políticas públicas e que vão se situando, deslocando, movendo, buscando, encontrando e desencontrando. O campo não é uniforme nem unânime, felizmente. Diversas são as possibilidades de leitura e apropriação de teorias; diversas são as portas de entrada, as formas de abordagem, os posicionamentos, os temas adotados, as estratégias de abordagem. (KRAMER,1996, p. 25)

Outro aspecto que norteia este estudo é a concepção de tempo a partir da especificidade do contemporâneo, com a coexistência de temporalidades virtuais diversas, que se atualizam em um presente híbrido e sempre desconstruído. Atualmente percebe-se uma mudança significativa na sociedade. Estamos avançando, passo a passo, para uma sociedade disciplinar, como pensada por Michel Foucault (1987), para um modelo de sociedade visto por Gilles Deleuze (1992) como de controle. Hoje estamos, gradativamente, despedindo-nos dos meios de confinamento, para uma espécie de controle aberto e contínuo, em que os indivíduos se anuviam em uma subjetividade que não está assentada na individualidade. No capitalismo contemporâneo, a questão central é a produção de subjetividade, que vai além da produção do individual e abrange o social: uma produção de subjetividade encontrada em todos os níveis da produção e do consumo.

Deleuze (1992) entende que, nesse modelo atual de sociedade, de forma implacável, a cultura, as pessoas, a arte e os corpos se convertem num fugaz objeto de desejo, em que a lógica do consumo é preponderante.

Ackerley (1998) alerta que, nesse modelo de sociedade, o homem se torna uma máquina de consumo para o sistema, enquanto as máquinas ocupam o seu lugar na produção. Para a autora,

As coisas são compradas para serem devoradas, usadas, desgarradas no instante para logo, ritualisticamente, sem ilusão e sem sentimento, repetir o ato de consumo. A busca pelo novo é uma busca incessante. Sem sedução, sem magia, sem véus, sem deus, o “homem do prazer”, vive na solidão e angústia do eterno presente (ACKERLEY, 1998, p14).

O homem moderno não apela para a utopia, mas para o aqui e o agora, o tempo real, o objeto, para atingir os sentidos em sua forma material e prática, não no sentido espiritual.

O novo milênio – e as décadas que o antecederam – tornou o tempo equivalente ao que foram os combustíveis fósseis e os metais preciosos em outras épocas. Constantemente medida e valorizada, essa matéria-prima (o tempo) vem se tornando a fomentadora do crescimento econômico, controlando a produção por meio dos reguladores.

Compreende-se, nesse trabalho, como “reguladores do tempo” da vida das pessoas, instrumentos como o calendário e o relógio, que marcam dias, semanas, meses, anos, horas, minutos, segundos etc. Nesse sentido, o tempo é uma construção social a serviço do controle e se manifesta como um símbolo, na medida em que os homens se tornam capazes de perceber e amoldar a sua realidade, como meio de sobrevivência e de transcendência da espécie. Os símbolos sociais têm um poder regulador, que impõe certa disposição metódica, cujo intuito é ordenar os processos a partir das próprias necessidades, o que nos permite deduzir que os símbolos refletem sensivelmente no curso natural, social e cultural da vida do homem.

Para o sociólogo alemão, Norbert Elias (1998), o tempo é um habitus, um mecanismo de autocontrole, ou seja, um traço característico do processo civilizador e um símbolo social resultante de um longo processo de aprendizagem. Nas sociedades industrializadas, o tempo exerce, de fora para dentro, sob a forma de relógios, calendários e outras tabelas de horários, uma coerção que suscita o desenvolvimento da autodisciplina no indivíduo. Devido à complexidade e à diversidade das interações sociais que nela se estabelecem, foi necessário o desenvolvimento de uma forte autodisciplina de respeito ao tempo, e ele é inculcado nas crianças desde cedo para oferecer ao capitalismo industrial condições de impor suas regras.

Quando as crianças começam a frequentar uma pré-escola, intensifica-se o contato mais sistemático com os símbolos reguladores de tempo – o calendário, o relógio, o horário de entrada, de saída etc. – que, de uma maneira ou de outra, marcam uma vivência conceitual do tempo. Esses reguladores de tempo vão se tornando significativos à medida que se inserem em seus dizeres e em situações diversas, incutindo na criança, desde cedo, uma visão temporal



cronológica e linear, por meio da qual passam a ver o tempo como uma flecha penetrando no futuro em direção ao progresso.

Para N Robert Elias (1998), um dos conceitos de tempo mais comum é o de que ele é um *continuum*<sup>5</sup>, um acontecimento que sucede o outro. Hoje, a quantidade de acontecimentos comprimidos em um mesmo intervalo de tempo aumenta sem parar. A era tecnológica tornou-se um jogo na frente do qual todos querem estar. Por outro lado, o advento da Internet eliminou o incômodo de se esperar o jornaleiro passar ou aguardar o Jornal Nacional, pois, com um *click de mouse*, sabemos tudo o que acontece em todos os lugares ao mesmo tempo – usuários de computadores conectados podem ver a atualização de uma página da *Web* num mesmo precioso momento.

A Educação Infantil, vista como um espaço aberto à multiplicidade, é, ainda, um espaço de criação, circulação, construção, (des) construção e reconstrução conceitual. A criança, desde cedo, poderá decodificar formulações conceituais já existentes, desmontá-las e remontá-las a partir de novos enfoques, vivenciando, manuseando, mergulhando, atravessando, criando e recriando instrumentos de resistência à atual ordem capitalista. Segundo essa ordem, o tempo é concebido como um fluxo que impõe ao mundo evidente assimetria entre as direções passadas e futuras, em que se busca sempre o progresso.

Importante historiador do Século XX, Phillipe Ariès (1981), em um estudo sobre a “história social da criança e da família”, traça o longo trajeto percorrido na produção do sentido de infância da Europa medieval à Europa do Século XX. O “sentimento da infância”, de acordo com Ariès, diz respeito “à consciência da particularidade infantil. Essa particularidade distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem” (1981, p. 156). O estudioso chama a atenção para o fato de que essa consciência não existia na sociedade medieval, onde as crianças partilhavam de quase todas as atividades praticadas também por adultos. Bastava apenas que elas pudessem viver sem a mãe ou a ama, e logo eram postas no convívio com os adultos.

Em Benjamin (2007), a infância está vinculada às reflexões sobre a experiência moderna. Seus escritos sobre a infância estimulam a discussão sobre as premissas educacionais que orientaram a formação de crianças e jovens no processo de constituição da sociedade burguesa. É importante frisar que seus escritos sobre a educação alemã ocorrem no

---

<sup>5</sup> N Robert Elias concebe que o tempo pode ser entendido como uma variante que é determinada pela capacidade de os seres humanos vincularem em si duas ou mais sequências distintas, de transformação contínua. Como por exemplo, a passagem da era antiga para a era moderna ou do capitalismo industrial para o capitalismo financeiro, transmitindo a ideia de justaposição de racionalidade e funcionalidade, em que o relógio passa a ter eficácia como marcador do tempo e da produtividade do capitalismo industrial.

momento em que a formação infantil se tornava elemento de importância do regime totalitário que se instaurava na Alemanha. Nessa conjuntura, seus escritos adquirem um sentido político acentuado, visto que a valorização da vida infantil se acopla a uma nova leitura da história, que busca retomar a tradição e a memória do que foi sufocado, reprimido no artifício de constituição da modernidade. É uma noção de infância que se apresenta como resultado de um processo histórico de formação das sociedades.

É importante perceber a mudança de concepção de *infância que houve* ao longo dos séculos, mas, sobretudo, entender a fixação do que hoje se entende por essa terminologia. Uma concepção de infância se expressa como um momento da vida humana com particularidades, com necessidades específicas – diversas das dos adultos – e um modo de expressão distinta, voltada, especialmente, para a fantasia. Para Benjamin (2007, p. 84), “as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio” e sentem-se atraídas pelas atividades adultas, sem deixar de criar um mundo simbólico. Esse movimento foi definido pela educadora Souza (1994) como “reelaboração criativa”. Ou seja, as crianças não fazem somente copiar o que absorvem do mundo, mas modificam e subvertem os modelos, criando situações que nunca existiram.

Abraçar essa concepção de infância é deixar-se levar “pela mão de Alice” e acompanhar os *desvios* a que o hipotético “não saber” infantil nos conduz, conhecendo e descobrindo novos caminhos de reflexão sobre as questões da infância e a produção do conhecimento na contemporaneidade. Lewis Carroll, em “Alice no País das Maravilhas”, dá a entender outra possibilidade de se caminhar pelos *desvios*, pois, ao se deparar com uma estrada que se bifurca em dois caminhos, Alice perguntou ao Gatinho de Cheshire:

*O senhor poderia me dizer, por favor, qual o caminho que devo tomar para sair daqui?*

*Isso depende muito de para onde você quer ir, respondeu o Gato.*

*Não me importo muito para onde, retrucou Alice.*

*Então não importa o caminho que você escolha, disse o Gato.*

*...contanto que dê em algum lugar, Alice completou.*

*Oh, você pode ter certeza que vai chegar, disse o Gato, “se você caminhar bastante.*

A produção do conhecimento se assemelha ao caminhar de Alice. Ou seja, sugere um caminho próprio, mas que oferece condições de se transformar – cometer desvios – ao longo do percurso, “*contanto que dê em algum lugar*” sem perder o vigor.

Partindo dessa premissa, nesta investigação objetiva-se: identificar e analisar as configurações de tempo abordadas na Educação Infantil e o modo como a noção temporal é vivenciada na escola, produzindo subjetividade, uma vez que, o homem em sociedade usa calendários, agendas, relógios, despertadores e cronômetros para orientar e harmonizar as atividades cotidianas e as relações com os outros sujeitos.

No entanto, apesar de todo o aparato desenvolvido para o registro da passagem, ele ainda permanece um enigma. Esses “reguladores do tempo” da vida das pessoas e da produção também fazem parte da vida da criança.

“Reguladores do tempo” é uma expressão cunhada no processo de construção desta investigação. Trata-se de uma ferramenta que permitirá a apreensão do modo como a noção de tempo é vivenciada na Escola, produzindo subjetividade. A construção dessa expressão foi inspirada no significado que é atribuído ao termo “regulador” por Aurélio Buarque de Holanda (2004): “peça que se adapta a uma máquina para tornar-lhe uniforme o movimento”. Isso significa dar à expressão “regulador do tempo” na Escola a seguinte definição: peça que, inserida no cotidiano da Escola, visa uniformizar seu movimento, através do controle das formas de produção das noções de tempo e de espaço.

O estudo do tempo, nesta investigação, exige um aporte metodológico que permita a afirmação de uma história que visualize o campo da diversidade, e não, o da unicidade, e supere a concepção mecanicista do tempo, apontando para a existência de rupturas e bifurcações.

O espaço escolhido para ser realizada esta investigação foi a Escola de Educação Infantil “O Grãozinho”, situada no Campus III da UFPB, onde se pretende propiciar situações em que a prática educacional cotidiana seja refletida e ressignificada por meio de uma atitude de estranhamento e busca de novos sentidos para o que é vivenciado como rotineiro, comum, próximo, conhecido etc.,

A educação brasileira vem passando por significativas mudanças, em virtude das transformações econômicas, políticas e sociais que vêm se dando a nível mundial. As novas configurações vêm provocando mudanças na percepção de infância, vista na atualidade como uma etapa importante no processo de construção da cidadania. O que se percebe nos dias de hoje são discursos que apontam os temas creche e criança, como uma nova exigência social, transformando-se em uma área de interesse de teóricos e pesquisadores que analisam questões pertinentes à educação da criança de 0 à 6 anos,

Por outro lado, os avanços referentes à educação infantil obtidos com a legislação – Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 –

como também a valorização da criança nos contextos sociais contemporâneos, levaram ao fortalecimento da área da educação infantil e, ao mesmo tempo, transformaram essa área em uma fértil e promissora linha de pesquisa, o que justifica a escolha.

Por se tratar de um estudo que tem como foco principal a análise do processo de construção conceitual do tempo na infância, foi preciso proceder a um cauteloso registro das atividades, visto que o tempo é um conceito abstrato. A passagem do tempo é, talvez, uma das mais profundas sensações da percepção humana.

Para o apoio e a fundamentação desta investigação e com a finalidade de atingir os objetivos propostos, a coleta de dados foi estruturada em quatro momentos. No primeiro, foi aplicado um questionário<sup>6</sup> com questões referentes à formação e a experiência profissional dos professores da Escola investigada, que indicou os fatores implícitos de sua pertença nesse grupo de educadores. Articulado a esse procedimento, no segundo momento da pesquisa, cada professor participou de uma entrevista semi-estruturada<sup>7</sup>, objetivando coletar informações sobre as implicações do educador com a instituição e com a Educação Infantil.

Com base nesses dados, foi delimitado o espaço mais restrito da pesquisa. Assim, a investigação ficou centrada na sala de alfabetização (crianças com idade entre cinco e seis anos). Tal escolha se deu pelo fato de, nessa etapa, as crianças já terem passado pela experiência cotidiana de atividades pré-escolares, vislumbrando-se, em suas ações e na proposta educativa, a potencialização do que Walter Benjamin (1986) conceitua como rememoração que, para esse autor, não é um procedimento conservador, no sentido de se preservar o passado, uma vez que não existe um “passado em si”, mas apenas um passado visto com os olhos do presente.

No terceiro momento desta investigação, houve um período de observação, com duração de uma semana. Optou-se por esse Intervalo de tempo por, de antemão, ter conhecimento de que a Escola trabalha com um planejamento semanal. Entre um e outro momento da rotina (higiene, alimentação, sono etc.), são organizadas várias atividades a serem realizadas em cada dia da semana. Esse procedimento permitiu visualizar como se dão o início e o término de uma etapa da vivência cotidiana na Escola, percebendo-se como estão estruturadas as atividades, a relação que se estabelece entre si e sua distribuição no tempo. Ou seja, buscou-se um intervalo de tempo que tem em si um significado de regulação: início e fim.

---

<sup>6</sup> Ver anexo de nº. 1.

<sup>7</sup> Ver anexo de nº. 2.

Nessa etapa da pesquisa, foi utilizado o diário de campo como recurso fundamental. Segundo Minayo (1996), o diário de campo<sup>8</sup> é considerado um método de documentação que permite selecionar, descrever e analisar a realidade observada e detalhar o procedimento metodológico do trabalho de investigação (Minayo, 1996). Para esta pesquisa, o diário de campo foi composto de identificação do cenário (data, horário de início e final da observação, local, contexto das atividades observadas); descrição de práticas e procedimentos pedagógicos, respostas das crianças na relação pedagógica estabelecida; e notas reflexivas da pesquisadora relativas ao método e ao referencial teórico, assim como considerações pessoais.

A observação das atividades de sala de aula foi iniciada tendo-se em mente que, de todos os instrumentos de apoio utilizados para o processo de investigação e a produção de textos acadêmicos, o diário de campo é, talvez, o mais pessoal e personalizado. Parte-se da premissa de que nenhum trabalho de campo está sujeito a isentar ou dissociar o investigador, formatado pelo seu objeto de estudo, do indivíduo emotivo. É no diário de campo em que se registra não apenas o texto etnográfico, mas também a “desordem” emocional inerente a cada ação ou momento de observação.

A anotação no diário de campo é o momento em que começa a experiência pessoal que condicionará e libertará teoria, textualização e interpretação, superando o projeto e seus limites, sendo, no entanto, superado tanto pela teorização posterior quanto pela interpretação sem, contudo, deixar de representar um momento fundamental de todo o processo. É uma fase em processo, pois não se pode criar um texto definitivo (faltam os sonhos, os desejos, os vícios, as malícias, os rituais do corpo, as outras histórias, as dores, as outras vivências), tampouco um texto em fluxo. Em suma, esse é o momento de vivenciar as múltiplas imagens da Escola. No diário de campo, está registrada a vivência na Escola de Educação Infantil “O Grãozinho”, aprendida na ocasião de sua origem. Nesse instrumento, vislumbra-se um “Grãozinho” que nem a teoria nem as próprias entrevistas poderão descortinar.

A importância do diário de campo está na possibilidade de reunir o máximo de informações obtidas de maneira a assegurar a análise dos dados, na medida em que o campo será um lugar de grandes diálogos e aprendizagens. Nesse sentido, Lage (2005) afirma que

O diário de campo é um instrumento não só de registro, mas fundamentalmente um instrumento de análise de todo o trabalho de campo. (...)que proporciona ao próprio pesquisador(a) uma grande satisfação à medida que vai sendo construído e redescoberto a cada consulta que se faz

---

<sup>8</sup> Ver anexo de nº. 3.

dos passos dados. Tal como um álbum de fotografias, que nos leva ao reencontro das descobertas quotidianas (LAGE, 2005 p. 452).

No diário de campo, estão presentes, ainda, tanto as leituras efetuadas no período quanto os caminhos pessoais. Nesta investigação, procura-se fazer um estudo que insiste em um mapeamento das linhas de força do pensamento contemporâneo acerca da noção de tempo, por se entender que toda e qualquer atividade se realiza num tempo e num espaço. Na Escola de Educação Infantil, “O Grãozinho”, focou-se o olhar em direção à forma de estruturação das atividades. Isso significava identificar e analisar a configuração das categorias temporais presentes no cotidiano das crianças. Essa identificação foi feita com base no registro das atividades que apresentavam configurações de tempo, que foram transcritas no diário de campo e, posteriormente, sistematizadas em um quadro intitulado “Identificação dos reguladores de tempo”. Esse quadro (que se encontra no anexo 4) foi fundamental para a análise do material.

Em suas contribuições, Lopes (2006) afirma que é fundamental que o investigador saiba separar a sua reflexão e análise do que é a informação descritiva real e catalogá-la como “comentários do observador” (p. 2).

Para Vianna (2003 p. 83), observações, no ambiente de uma pesquisa qualitativa, “traduz-se, em geral, em relatos cursivos sobre eventos ou comportamentos, que são analisados à luz de alguma teoria”. Na presente pesquisa, especificamente, procuraram-se os fundamentos entre pensadores que apresentavam em seu arcabouço teórico elementos que se contrapusessem à noção de tempo cronológico<sup>9</sup>. Entre esses pensadores, destaca-se Walter Benjamin, que nos convida a pensar o mundo e os acontecimentos ao contrário – “escovar a história a contrapelo” e Michel Foucault, que analisa o tempo como processos disciplinares e, ao mesmo tempo, incube-nos da tarefa de pensar “contra o tempo, no tempo, a favor de um tempo por vir”.

No quarto momento, foi realizada uma entrevista semiestruturada<sup>10</sup> com a educadora da sala observada. Esse procedimento tinha por finalidade refletir sobre alguns pontos que chamaram a atenção durante a semana de observação e melhor entender-se que concepções de

---

<sup>9</sup> Designa-se por **cronologia** (do *grego chronos*, tempo + *logos*, tratado, estudo) a descrição ou o registro de eventos organizados em função do tempo, numa sequência ordenada de ocorrências. Durante muitos anos, o tempo do historiador foi reduzido à cronologia, ou seja, o fundamental era datar os tempos em dias, meses, anos décadas e séculos, estabelecendo uma noção de tempo puramente cronológica. Portanto, por tempo cronológico entende-se o tempo objetivo, que nos permite situar um evento, marcar um horário para a consulta, agendar um encontro. É o tempo sujeito ao relógio, ao calendário e a planejamentos.

<sup>10</sup> Ver anexo de nº. 5.

tempo permeiam o cotidiano da Escola pesquisada. A recorrência a esse instrumento visou provocar no professor uma reflexão sobre suas ações e implicações para o processo educativo. Trata-se de um olhar rememorativo sobre o que aconteceu, que significados foram atribuídos e/ou poderiam ser atribuídos aos acontecimentos, porquanto a reflexão gera movimento. O que se apresenta como verdade passa por um processo de questionamento. Isso significa que o que é naturalizado vira objeto de problematização. Planta-se a semente da interrogação onde antes morava a certeza imobilizadora diante das formas secularmente cristalizadas.

Essa reflexão sobre a ação se identifica com o pensamento de Freire (2003), já que esse autor, ao refletir sobre a ação docente, destaca a importância de se refletir criticamente sobre a prática na constituição dos saberes necessários ao ato educativo.

Nesta investigação, procurou-se romper com a visão de neutralidade e de distanciamento do pesquisador, realizando a análise de implicação, a fim de descobrir novos sentidos para a noção de tempo, que possam se constituir como linha de fuga para um modelo temporal linear/cronológico centrado em uma racionalidade métrica.

Fez-se um esforço no sentido de encontrar ferramentas que garantissem o distanciamento de uma postura de especialista e, ao mesmo tempo, promovesse uma aproximação com a análise dos processos que não se limitassem a descrever o que foi feito, permitindo compreendê-los na prática, no ato, conduzindo o educador a refletir sobre a ação educativa.

Nesse momento, tomou-se a noção de subjetividade proposta por Guattari (1987), como um instrumento de apoio a pesquisa, no sentido de envolver todos os sujeitos, inclusive o próprio pesquisador. Guattari afirma que a subjetividade não é uma estrutura interna do sujeito a ser preenchida, mas, antes, um sistema que se cria, que atinge o individual, o social e o inconsciente, que pretende “garantir uma função hegemônica em todos esses campos” (GUATTARI F. e ROLNIK, S, 1986:84). A subjetividade evolui nos conjuntos sociais, é essencialmente social, assumida e vivida pelos indivíduos em suas existências particulares:

O modo como esses indivíduos vivem essa subjetividade oscila entre dois extremos: uma relação de alienação e de opressão na qual ele se submete à subjetividade tal como ele a recebe, ou uma relação de criação e de expressão na qual ele se reapropria dos componentes da subjetividade criando um processo de singularização (GUATTARI, F. e ROLNIK, S., 1986 p.87).

São, portanto, os modos de produção singulares que irão se opor à “máquina de produção de subjetividade” e se constituindo como refúgio e resistência, como possibilidade

de diferença, como linhas de fuga que permitam escapar à “serialização”, seja por meio de um desejo consciente ou inconsciente de modificação, seja pelas contingências de uma realidade que não se encontra inscrita no hegemônico, mas que continua fazendo parte dessa mesma rede de regras, como referem Guattari e Rolnik.

A tentativa de controle social pela criação de subjetividade em escala planetária se opõe a fatores de resistência consideráveis, a um processo de diferenciação permanente que eu chamaria de «revolução molecular» (GUATTARI, F. e ROLNIK, S., 1986, p.45).

A subjetividade é concebida como algo modelado, fabricado, produzido por processos que não se dão no indivíduo, mas que o atravessam e que podem ser coletivos e sociais. Guattari e Rolnik alertam que

É desde a infância que se instaura, a máquina de produção da subjetividade capitalista, desde a entrada da criança no mundo das línguas dominantes, com todos os modelos tanto imaginários quanto técnicos nos quais ela deve se inserir (Idem: 40).

Levando-se em conta os objetivos e a natureza analítica da presente pesquisa, para a leitura crítica e as inferências necessárias sobre a questão do tempo na Educação Infantil, e para que os dados pudessem ser devidamente analisados e interpretados, foi selecionada a análise do discurso como método preferencial de investigação. Foram tomados como base os documentos – questionário, entrevista e diário de campo – lembrando que “há relações de múltiplas e diferentes naturezas entre diferentes discursos, e isso também é objeto de análise” (ORLANDI, 2003, p.88). Visto que o discurso se constitui na relação do sujeito com o mundo, cada sujeito é atravessado por diferentes relações.

Para essa análise procurou-se a heterogeneidade decorrente das interações sociais no contexto da escola “O Grãozinho” entendendo que os sujeitos sofrem os efeitos simbólicos podendo a vir assumir diferentes posições no discurso, visto que para Fernandes, “compreender o sujeito discursivo requer compreender quais são as vozes sociais que se fazem presente em sua voz” (FERNANDES, 2005, p. 35).

A Análise do Discurso não busca uma verdade nuclear do signo, pois é contra a imanência estruturalista. O que ela pretende é reconstruir as falas que criam uma vontade de verdade científica em certo momento histórico. Busca verificar as condições que permitiram o aparecimento do discurso, explicar por que tomou esse sentido, e não, outro, sempre relacionando o linguístico com a história e com o ideológico. Orlandi assevera que



A Análise do Discurso não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentido enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos, seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade (ORLANDI, 2003, p. 15-16).

Para a Análise do Discurso, o sujeito do discurso é histórico, social e descentrado. Histórico, porque não está afastado do mundo que o cerca; social, porque não é o indivíduo, mas aquele apreendido num espaço coletivo; e descentrado, porque é cruzado pela ideologia e pelo inconsciente. *“O sujeito de linguagem é descentrado, pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo o controle sobre o modo como elas o afetam”* (ORLANDI, 2005, p. 20).

Michel Foucault concebe que

analisar o discurso é fazer com que desapareçam e reapareçam as contradições, é mostrar o jogo que nele elas desempenham; é manifestar como ele pode exprimi-las, dar-lhes corpo, ou emprestar-lhes uma fugidia aparência (FOUCAULT, 2005, p. 171).

Isso significa que toda analogia do discurso são edificações feitas através do próprio discurso, por isso, transpassada e exposta à mudança de sentido. Quando um discurso é pronunciado, já nasce coligado a uma textura tricotada por outros discursos. É nessa rede tecida de discursos que serão analisados os instrumentos deste estudo.

Outro aspecto importante na análise do discurso, que deve ser atentamente observado pelo investigador, diz respeito ao discurso institucional – aquele em que há um código que define o que pode ser dito pela instituição – é o contradiscurso – aquele que foge ao padrão do discurso institucionalizado, pois traz, em sua essência, uma concepção diferenciada da exigida pelo discurso institucional, que é definido por Chauí como um discurso competente. Para essa autora, o discurso competente é o discurso instituído, ou seja,

aquele no qual a linguagem sofre uma restrição que poderia ser assim resumida: não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância. (CHAUÍ, 2000, p.7)

Já Foucault, ao analisar os procedimentos do discurso, ensina-nos que

(...) nem todas as regiões do discurso são igualmente abertas e penetráveis; algumas são altamente proibidas (diferenciadas e diferenciantes), enquanto outras parecem quase abertas a todos os ventos e postas, sem restrição prévia, à disposição de cada sujeito que fala. (FOUCAULT, 2002, p. 37)

Entende-se o discurso institucional como um discurso oficial de cada instituição, e o contradiscurso, como relacionado a uma visão de mundo, que vai além daquilo que pode ser dito no espaço da instituição. Representa a subjetividade e a criatividade do locutor.

A Educação Infantil, como um lugar institucionalizado, detém um código que define o que pode ser dito, como, a quem e em que momento. Porém, nenhuma formação discursiva e nenhum discurso produzem apenas um sentido. A concepção de que, no espaço escolar, o discurso é hegemônico nos remete à ideia da existência de um contradiscurso na Escola, que a torna um espaço dialético repleto de conflitos, interesses diferenciados, conchavos, acordos, avanços, retrocessos, permanências e rupturas discursivas.

Foucault ressalta a ideia de que o discurso sempre se produziria em razão de relações de poder. Em a Arqueologia do saber (2002), o autor situa o discurso como “... um bem – finito, limitado, desejável, útil – que tem suas regras de aparecimento e também suas condições de apropriação e de utilização”. (p. 139)

Neste primeiro capítulo intitulado O Caminho Trilhado buscou-se traçar o percurso feito nesta investigação, no qual, encontram-se os objetivos, e o aporte teórico-metodológico da pesquisa.

No segundo capítulo, será apresentada a Escola de Educação Infantil O Grãozinho, onde foi realizado o trabalho de campo, tomando como suporte a fala dos professores sobre ela e as observações que foram feitas. Serão analisadas algumas particularidades dessa Escola e a gerência do tempo, atrelado-as as ideias de alguns estudiosos da Educação, bem como aos documentos oficiais do Estado relativos à Educação Infantil, dando ênfase ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI.

É importante lembrar que, na ocasião em que o RCNEI foi encaminhado às instituições de Educação Infantil, o Ministro da Educação e do Desporto, Paulo Renato Souza, então Ministro da Educação e Desporto, em carta aos professores dessa modalidade de ensino, alerta que o referido documento

foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira.( MEC/SEF, 1998)

Segundo seus formuladores, o objetivo desse documento era servir de base para a produção de programas pedagógicos, planejamentos e avaliações em instituições de Educação Infantil, ou seja, um norteador para aqueles que acreditam na necessidade de se construir um

plano pedagógico que considere as especificidades e as diversidades culturais das crianças de zero a seis anos, sem que haja a determinação de um modelo único, pronto e acabado que controle e modifique a natureza da criança.

O terceiro capítulo compõe-se basicamente da teoria em que se discute o conceito de rememoração do filósofo alemão Walter Benjamin (1986) e algumas considerações sobre a ideia do tempo como símbolo social, resultado de um longo processo de aprendizagem, como pensado por Nobeit Elias (1998).

O quarto capítulo traz uma análise dos principais reguladores de tempo presentificados no cotidiano da Escola, destacando-se o transporte escolar e a rotina como importantes normatizadores das atividades na Escola de Educação Infantil “O Grãozinho”.

Nas considerações finais, serão retomados os aspectos entendidos como centrais desta investigação, com o intuito de se oferecer aos sujeitos e leitores deste trabalho mais um subsídio que possa contribuir para o melhor andamento das atividades educativas. Nesta investigação, procura-se realizar uma espécie de cartografia, que é como Deleuze e Guattari (1995) designam essa prática.

Uma cartografia busca traçar os movimentos sucedidos em um terreno subjetivo, provocados por conjuntos de intensidades que o invadem, atravessam, abalam e transformam, e problematiza um território subjetivo, investiga-o processualmente, sem representá-lo, sem interpretá-lo.

Nesse sentido, não se pretendem apreender ou imobilizar movimentos, mas pensar seus efeitos enquanto eles acontecem como também seus rastros pelo terreno. O objeto é processual como os processos de formação da subjetividade.

No texto intitulado “As creches e a iniciação” Félix Guattari questiona: “Como evitar que as crianças se prendam às semióticas dominantes ao ponto de perder muito cedo toda e qualquer verdadeira liberdade de expressão?” (GUATTARI, 1981, p.50). Esse questionamento apontou algumas direções que serão utilizadas como norteadoras no percurso desta investigação, que objetiva examinar e analisar como os reguladores de tempo influenciam no processo de construção temporal, como identificar as noções de temporalidade abordadas na Educação Infantil e como essas abordagens interferem no processo de produção de subjetividade.

O autor salienta que a iniciação deixa de ser uma experiência interpessoal orientada pelas demandas da vida adulta e pelas aprendizagens por elas implicadas e se transforma num processo de

... iniciação ao sistema de representação e de valores do capitalismo que não mais põe em jogo somente pessoas, mas que passa cada vez mais pelos audiovisuais que modelam as crianças aos códigos perceptivos, aos códigos de linguagem, aos modos de relações interpessoais, à autoridade, à hierarquia, à toda a tecnologia capitalista das relações dominantes. (GUATTARI, 1986, p.51)

Como resposta ao questionamento, Guattari alerta que

Não se trata de proteger artificialmente a criança do mundo exterior, de criar para ela um universo artificial, ao abrigo da realidade social. Ao contrário, deve-se ajudá-la a fazer frente a ela; a criança deve aprender o que é a sociedade, o que são seus instrumentos. (idem p.54)

Os sistemas de coerção colocam-se, hoje, no plano simbólico e revelam-se, segundo o autor, tanto pela inibição da capacidade de expressão quanto pela adaptação aos valores e comportamentos dominantes. Essa iniciação se dá no campo da linguagem e se apresenta à criança cada vez mais cedo. É certo que as perguntas iniciais aqui suscitadas não se esgotam no desfecho desta dissertação. Todavia, espera-se, ao menos, que provoquem inquietação em torno das complexas questões que envolvem a percepção do tempo.

## **2 A ESCOLA “O GRÃOZINHO” E A GERÊNCIA DO TEMPO**

O espaço onde foi desenvolvido o trabalho desta pesquisa é a Escola de Educação Infantil “O Grãozinho”. “O Grãozinho”, como é conhecida por toda a comunidade do município de Bananeiras, é um estabelecimento de ensino mantido pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus III, com sede na cidade de Bananeiras - PB, criada pelo Conselho do Centro de Formação de Tecnólogos da UFPB, em reunião realizada no dia 19 de dezembro de 1980.

O artigo 2º do regimento da Escola prevê o ensino pré-escolar, na modalidade Jardim de Infância, e o ensino das quatro primeiras séries do 1º grau para os filhos dos funcionários, professores e dependentes da Universidade, podendo, posteriormente, atender a outros alunos da comunidade.

Desde sua criação, a Escola vem atendendo às crianças com idade entre três e seis anos, em salas de Jardim I, Jardim II e Alfabetização, não tendo sido instalada nenhuma sala das séries iniciais do Ensino Fundamental, até a presente data.

Apesar de conhecer a Escola, o primeiro contato com ela, com um olhar de pesquisadora, aconteceu em fevereiro de 2007, fase de elaboração do projeto de pesquisa para ingresso no Mestrado. Nesse momento, a Escola contava com três salas de aula e sessenta crianças, assim distribuídas: Sala de Jardim I, II e III, com vinte crianças, e um quadro total de sete funcionários, sendo: duas professoras e uma merendeira do quadro efetivo da Universidade, uma professora contratada por uma firma terceirizada, que presta serviço à Universidade, e três bolsistas que são alunos do Curso de Pedagogia do Campus III da UFPB. Uma desses bolsistas auxiliava a sala de Jardim I, outra prestava assistência às crianças, no transporte escolar, e um último ficava na sala de leitura e vídeo, que atendia às crianças das demais salas para assistir a filmes e ouvir músicas, como também, folhear e ler livros infantis, gibis e outras revistas.

No retorno à Escola para a pesquisa de campo, foram percebidas algumas mudanças. Atualmente (outubro de 2008), o número de alunos aumentou para setenta e cinco, e o quadro de funcionários diminuiu para apenas seis, ficando as turmas assim distribuídas: sala do Jardim I, formada por 28 crianças com idades entre três e quatro anos, assistida por uma educadora, aluna do Curso de Pedagogia, auxiliada por uma colega do curso, atuando como bolsista; sala do Jardim II, com 24 crianças de cinco anos, assistida por uma educadora; sala de Alfabetização, com 23 crianças, na faixa etária de seis anos, assistida por uma educadora. A sala de leitura e de vídeo, de acordo com a informação de uma das professoras, foi desativada, e sua sala havia sido transferida para a sala de leitura porque, segundo ela, sua *“antiga sala corre o risco do teto desabar”*. A professora afirmou, ainda, que *“a Universidade agora só oferece dois bolsistas; uma cuida das crianças no ônibus (transporte escolar) e a outra vem só à tarde auxiliar a professora do Jardim I. Ela é só auxiliar”*.

Um fato que chama a atenção é que, nessa equipe, apenas a merendeira e duas educadoras pertencem ao quadro efetivo da Universidade. Uma das educadoras desempenha, ao mesmo tempo, a função de professora da turma de Alfabetização, de gestora e de coordenadora pedagógica e, por que não dizer, também de secretária. A merendeira é também zeladora, porteira e ainda auxilia na confecção de convites e decoração da Escola em datas comemorativas. A escola ainda conta com a ajuda de um professor voluntário de educação física do Colégio Agrícola, que ministra aulas de recreação nas quartas-feiras.

No que diz respeito à estrutura física, a Escola apresenta uma área bastante extensa com um pátio, uma árvore grande e uma estrutura de madeira para as crianças brincarem. O restante da área comporta uma vegetação que mistura grama, capim e carrapicho, além de pedras. Durante a entrevista, uma das professoras confidencia: *“Às vezes eu fico ali, mas fico*

*meio com medo. Eles (as crianças) caem, fica todo se coçando, eu não acho bom para eles*". Outra professora comenta dos perigos que as crianças correm ao brincar no pátio, pois ficam expostas a cobras, escorpiões, maribondos, formigas, pedras e à escadaria de entrada, que pode provocar queda.

A sala de recepção também é um excelente ambiente para as crianças brincarem, embora tenha sido revelado por uma das professoras que tem medo de as crianças permanecerem muito tempo nesse espaço devido às péssimas condições do teto, que *"pode cair a qualquer momento"*.

As salas de aulas são pequenas e mal aparelhadas para o trabalho, porquanto falta espaço para a realização de algumas atividades que requerem da criança mais movimento e habilidade. Isso ficou evidente durante a semana de observação, conforme recorte do diário de campo:

Ao entrar em sala de aula observei um barulho intenso. As crianças arrastando as cadeiras e mesas para sentar-se. Essas ficam enfileiradas e próximas uma das outras, impedindo que circulem livremente, por outro lado, têm os pés de aço e o simples ato de tirá-la do lugar já provoca bastante barulho. A sala ainda tem um filtro com água e copos, um bureau com cadeira para a professora e duas prateleiras, uma com os cadernos, lápis, massa de modelar e outros materiais didáticos. A outra prateleira com livros de literatura empilhados um sobre os outros. (Diário de Campo, segunda-feira, 20/10/2008)



Escola de Educação Infantil "O Grãozinho" sala de Alfabetização

As declarações das entrevistadas reforçam essa impressão quando elas comentam: “*se tivesse mais condições efetivas seria melhor (...). A criança fica só limitada à atividade de sala de aula sem ter um espaço para ela brincar.*” Outra professora fala: “*(...) nosso prédio se torna muito pequeno, apertado para a criança. Era para ter mais espaço, ter mais condições*”. Isso nos fez pensar que a organização do espaço escolar se constitui como um obstáculo para que se respeite o direito de brincar da criança, as atividades lúdicas que elas desenvolvem durante o tempo em que permanecem na Escola. Esses obstáculos inibem que elas brinquem de maneira espontânea e as limitam no que se refere à exploração do espaço. Percebe-se que a Escola não possibilita o desenvolvimento de atividades de forma lúdica. Diante dos dados, urge que se reorganize esse espaço escolar, visto que a criança necessita de um espaço enriquecido de objetos que lhe proporcionem a imaginação, a criação, a construção, a interação, a expressão de emoções e a elaboração de conceitos e de brincadeira, pois, de acordo com Hurn,

... a forma como organizamos o espaço interfere, de forma significativa, nas aprendizagens infantis. Isto é, quanto mais esse espaço for desafiador e promover atividades conjuntas, quanto mais permitir que as crianças se descentrem da figura do adulto, mais fortemente se constituirá como parte integrante da ação pedagógica. (HORN, 2004, p. 23).

Em *Vigiar e Punir* (1987), Foucault mostra que nossas escolas foram construídas pensando-se em impor a ordem e a disciplina, desprezando as necessidades das crianças. Compartilhando esse pensamento, Áries (1981) afirma características históricas da infância, situando-a como um produto da história moderna. A “aparência da infância” se dá a partir dos Séculos XVI e XVII na Europa, um período marcado pelo mercantilismo, em que se observam mudanças nos sentimentos e nas relações frente à infância. As transformações do sentimento moderno de infância e de família são percebidas vinculadas diretamente às mudanças nas formas de organização da sociedade e do trabalho, que demandam, nas diferentes épocas, tipos diferenciados de inserção das crianças nessas sociedades.

A criança, antes vista como um adulto mirim passa a ser concebida com necessidades específicas, sendo merecedora de cuidados e de educação. Nasce, aí, um sentimento contraditório, que atribui à criança a inocência e a ingenuidade e, paralelamente, a incompletude e a imperfeição, que acabam por transformar as atitudes sociais em moralização e paparicação. Tais atitudes se refletem na orientação dos modos de inserção da criança nas sociedades e nas perspectivas educacionais como formas opostas de visões e orientações.

Para Ariès (1981), a ideia de inocência infantil fez também surgir uma dupla atitude moral com relação à infância. Por um lado, era preciso preservá-la da sujeira da vida e, por outro, fortalecê-la desenvolvendo-lhe o caráter e a razão.

No Estado Moderno, a criança apresenta-se como tutelada e dependente. A infância inscreve-se como um ponto da trajetória linear e contínua que conduz o homem ao ápice de suas experiências, localizado na vida adulta. A criança é considerada incompleta, e sua plenitude é projetada no futuro, no ser adulto, ser da razão.

O fenômeno da institucionalização da infância traz também seu aprisionamento nas práticas formais de educação e escolarização que forjam o modo de ser da criança dentro de certos limites. Sua existência passa a ser circunscrita, prevista e controlada nos discursos dos especialistas (médicos, psicólogos, pedagogos etc.) detentores do saber científico. Crescer significa tornar-se ser da razão, e a infância não é tomada como categoria social específica, mas como etapa de vida a ser superada sendo conferido à educação o papel de conduzir a criança do mundo mítico ao mundo da razão, caracterizado pelo trabalho útil, lógico, centrado na produção de conhecimentos socialmente legitimados. Na Pré-escola, de maneira especial, a brincadeira e o potencial expressivo vão dando lugar ao domínio do conhecimento letrado, à burocratização do tempo, à organização rígida de horários e à preparação para o futuro.

Varela (1996), ao dissertar sobre os processos de socialização e normalização no espaço escolar, a partir das categorias espaço-temporais, demonstra que, em cada período histórico, produziu-se um determinado modelo pedagógico<sup>11</sup> que implica em “diferentes concepções do espaço e do tempo, diferentes formas de exercício de poder, diferentes formas de conferir um estatuto ao “saber” e diferentes formas de produção da subjetividade.” (p.78)

As tendências pedagógicas podem até se modificar e ganhar outras nuances, mas a preocupação em manter as crianças e os adolescentes o tempo todo ocupados parece atravessar gerações e gerações de educadores e estudantes. Essa preocupação parece estar diretamente associada ao controle, ao disciplinamento dos corpos nos espaços escolares. É preciso, no entanto, que esse corpo escolarizado compreenda que, definitivamente, a Escola não é o espaço apropriado para que manifestações livres e momentos de inatividade ocorram.

---

<sup>11</sup> Os três modelos pedagógicos que Varela (1996) menciona estão em conexão com as formas do exercício de poder teorizadas por Michel Foucault. Assim, são denominadas pela autora: “as pedagogias disciplinares que se generalizam a partir do Século XVIII; as pedagogias corretivas, que surgem em princípios do Século XX em conexão com a Escola nova e a infância “anormal”; e, enfim, as pedagogias psicológicas, que estão em expansão na atualidade.” (p. 78)



A Escola de Educação Infantil “O Grãozinho”, como qualquer outro espaço escolar, com móveis e objetos na sala de aula, sua rotina e seus sujeitos, dá continuidade a esse processo de disciplinamento, retirando da criança a possibilidade de construir a própria história. A organização do espaço escolar é importante para o desenvolvimento da criança. Conforme Horn, “é no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem” (2004, p. 28).

A legislação brasileira para a educação – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394, de Dezembro de 2006) – reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e expressa a necessidade de as crianças terem tempo e espaço físico que propiciem condições educativas, estimuladoras de suas capacidades e potencialidades. Os pilares da Educação Infantil, que buscam acompanhar as crianças e propiciar estratégias para seu desenvolvimento integral, organizam-se considerando três aspectos basilares: cuidar, educar e brincar. Para tanto, a estrutura do espaço físico, as formas como os materiais e o mobiliário da sala de aula estão organizados influenciam diretamente nos processos de ensino e de aprendizagem e auxiliam na construção da autonomia, da estabilidade e da segurança emocional da criança. Assim, entendido como um dos componentes ativos do processo educacional, o espaço escolar reflete as concepções de criança e de educação assumidas pela equipe escolar.

Consta no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil que

as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação. (MEC/RCNEI 1998, vol. 1, p. 21-22)

Portanto, as interações que ocorrem são de grande influência no desenvolvimento e na aprendizagem da criança.

No que diz respeito à formação de professores e à ação pedagógica, em si, os questionários nos mostraram que eles têm o nível médio de Magistério, uma já concluiu o Curso Superior Pedagógico, e as outras duas estão cursando, uma em fase de conclusão e a outra em fase inicial. Esse é um aspecto importante, visto que, de acordo com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), a qualidade da Educação Infantil se

dá pela definição de papéis e de ações delimitadas, tanto na demanda financeira quanto na administrativa e pedagógica que respeitem a legislação.

A legislação, por vez, orienta que devem fazer parte da gestão da Educação Infantil os profissionais que atuam na área de direção, administração, coordenação pedagógica ou geral. Eles devem ter, no mínimo, o diploma de nível médio, modalidade normal, mas, preferencialmente, curso superior (Pedagogia).

No que diz respeito aos professores da Educação Infantil, no citado documento, exige-se a habilitação em nível superior, Pedagogia ou modalidade Normal, e a formação mínima em nível médio, valorizando sempre seu conhecimento no que diz respeito aos direitos e aos deveres, à ética profissional e ao aperfeiçoamento (profissional e pessoal) (DCNEI, 1998).

Em “O Grãozinho”, a titulação da equipe de professores atende às orientações da lei, mas uma ação pedagógica de qualidade, o fazer pedagógico requer competência e habilidade pautada em uma teoria e um planejamento pré-definido. Quando questionados sobre quais elementos identificavam no educador como importantes para o trabalho com a criança, os professores mencionaram a paixão como sendo o fator mais importante: *“o educador deve gostar primeiramente daquilo que ele estar fazendo”*, *“Tem que ter um amor muito grande a sua profissão, a criança”*, *“Ele tem que de gostar muito do que vai fazer”*. Essa paixão foi mencionada sem justificativa, como se amar fosse suficiente.

Na sociedade contemporânea, pensar a criança fora de uma perspectiva educacional, que a perceba como um ser social em constante desenvolvimento é excluí-la do que lhe é mais peculiar: sua capacidade de criar novos significados a todo instante, dando sempre novo sentido às suas ações, criando e recriando novos caminhos frente a situações diversas vividas em seu cotidiano. A Escola representa, nesse sentido, o espaço do saber.

“Fazer o que gosta”, “ter amor pelo que faz” é, sem dúvida, importante em qualquer profissão, mas, para a Educação, isso não é suficiente. É necessário estar engajado em uma proposta pedagógica que se ajuste a uma teoria. O RCNEI, por exemplo, é uma proposta aberta, flexível e não obrigatória, que poderá subsidiar os sistemas educacionais que assim o desejarem, na elaboração de programas e currículos condizentes com suas realidades e singularidades, uma vez que a pluralidade e a diversidade da sociedade brasileira são imensas.

As professoras, quando questionadas sobre as orientações do RCNEI, demonstraram, no primeiro momento da pesquisa, que detêm pouco conhecimento sobre ele, como mostram estas falas: *“Só vi assim, ligeiramente quando estudava, mas, eu não li não”*, ou ainda: *“Eu acho ótimo. Eu gosto do texto. Só que o problema nosso é só aqui. Mas o problema são as nossas condições. Se tivesse condições de trabalhar com ele seria ótimo. Nessas*

depoimentos, ficou claro que a orientação contida no documento, que aponta para a possibilidade de elaborar seu projeto educacional de acordo com as peculiaridades da comunidade na qual está inserida, não é absorvida.

Colocar a Educação Infantil como um direito da criança e dever do Estado, ponderando que ela passa a ser considerada integrante da educação básica, conduz à necessidade de se pensar no profissional que estará assegurando a educação defendida pelas leis citadas. Kuhlmann (2004) alerta que, quando se indica a necessidade de tomar a criança como ponto de partida, quer-se enfatizar a importância da formação profissional de quem irá educar essa criança nas instituições de Educação Infantil. Por essa razão, não se pode discutir sobre a criança como um sujeito de direitos sem pensar sobre o profissional que estará interagindo com ela no cotidiano.

Sanches (2004) afirma que a formação não ocorre pelo acúmulo de cursos, palestras e técnicas, mas por meio de uma ação reflexiva e crítica sobre as práticas e através de um trabalho de (re) construção permanente, capaz de criar um espaço de interação que possibilite o desenvolvimento pessoal e profissional. A referida autora ainda evidencia a importância de se possibilitar que o educador se aproprie de um instrumental teórico-metodológico que permita avaliar as possibilidades da ação e da construção partilhada, conheça o mundo e a si mesmo e conceba a criança cidadã com direitos sociais, dentre eles, a uma educação de qualidade em todos os níveis, como o primeiro marco na elaboração de uma proposta de formação.

Ressalte-se, aqui, que colocar em execução um projeto para Educação Infantil requer vontade política, planejamento e estratégias para capacitação conjunta e continuada dos professores, dirigentes e equipes técnicas, visando construir e efetivar uma prática pedagógica que lide com níveis de desenvolvimento e processo de aprendizagem diferenciada para todas as crianças. No entanto, no contexto da UFPB, não há previsão orçamentária ou recursos financeiros específicos para a Educação Infantil. Os recursos são fundamentais para que não se tenha apenas uma conquista formal, visto que a Constituição, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional garantem às crianças o direito a creches e pré-escolas. É importante enfatizar que essas leis focam as crianças como cidadãs e prevêm a concessão de uma educação de qualidade como seu direito. A ausência de recursos materiais para a educação pode significar a negação desse direito.

## 2.1 AS CRECHES NAS UNIVERSIDADES – BREVE HISTÓRICO

O país assistiu, nestas últimas décadas, a uma expressiva expansão do atendimento à criança de 0 a 6 anos, através de várias modalidades de serviços, tanto privados, como governamentais e comunitários, entre elas, a esfera federal, através das instituições federais

Falar de educação infantil nas universidades requer um retorno à década de 1970 quando os movimentos sociais, liderado pelas mulheres trabalhadoras, feministas, empregadas de empresas públicas e privadas, e pelos sindicatos, reivindicavam o atendimento à criança na faixa etária de 0 a 6 anos.

Segundo Haddad, a década de 1970 caracterizou-se pela eclosão de vários movimentos sociais, e, em alguns lugares, a creche representou forte apelo, passando a ser reivindicada como um direito das mulheres trabalhadoras (Haddad, 1990 p. 30-31). O aumento dessa reivindicação é decorrente da entrada, cada vez maior, da mulher no mercado de trabalho, bem como, das transformações na sociedade, como a expansão industrial, o crescimento das cidades e as modificações na organização e estrutura da família contemporânea. Tratava-se, portanto de uma luta pela necessidade de ter um local onde pudessem deixar seus filhos para aumentar a renda familiar por meio do trabalho remunerado.

Para Oliveira & Ferreira (1989), foi nessa conjuntura de reivindicações dos movimentos sociais que as creches passaram a ser uma luta das comunidades universitárias como um direito de assistência à criança na ausência da mãe. Segundo os referidos autores é na década de 1980 até 1992 que as creches nas universidades federais têm sua grande expansão com a inauguração de 15 novas unidades, entre estas se destaca “O Grãozinho” que foi instaurada em 19 de dezembro de 1980, em reunião realizada pelo Conselho do Centro de Formação de Tecnólogos da UFPB.

Segundo Oliveira (1992), esse aumento no número de creches na década de 1980 é motivado pelas negociações trabalhistas. Mas, é só a partir do dispositivo legal, Decreto nº 93.408, de 10/10/1986, que dispõe sobre a instituição de planos de assistência pré-escolar para os filhos de servidores de órgãos e entidades da Administração Federal direta e indireta e de fundações sob supervisão ministerial, que os servidores da universidade federal, tanto mulheres quanto homens, passam a ter o direito à creche no local de trabalho. Com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 as antigas creches transformam-se em instituições de Educação Infantil e passam a ser também um direito da criança.

Mesmo tendo constado das agendas de lutas, percebe-se que, ao longo dos anos, muitas dessas creches, hoje instituições de Educação Infantil, tem espelhado o sistema da racionalidade econômica. Historicamente, prepara as crianças para entrarem no sistema produtivo do capitalismo, para serem eficazes na sua produção, e isso tem levado a humanidade a um modelo de exclusão que aprofunda as disparidades entre os grupos.

Assim sendo, à Educação é aferida a função de transportar a criança do mundo da fantasia para o mundo da razão, caracterizado pelo trabalho útil, lógico, centrado na produção de conhecimentos socialmente legitimados. Na pré-escola, de maneira especial, a brincadeira e o potencial expressivo vão dando lugar ao domínio e ao conhecimento das letras e das operações matemáticas, à burocratização do tempo, à organização austera de horários e ao planejamento para o futuro. Por isso, a Escola precisa ser pensada com uma visão do todo. A aprendizagem só faz sentido se estiver ligada ao processo da vida. A criança, nos dias de hoje, precisa se construir como cidadã, dentro das novas propostas que essa sociedade capitalística<sup>12</sup> permite.

Num procedimento multidisciplinar, a Educação Infantil pode e deve construir e se reconstruir a partir de novas experiências, voltadas para a realidade, para a grandeza do local, respondendo a uma expectativa global. Deve ser prioridade da Escola de hoje ensinar a pensar, porque o novo modelo de sociedade exige resolução de problemas concretos, não mais problemas fictícios, como mostra Jacques Delors (1998), coordenador do "Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI", no livro cujo título é Brasil de *Educação: um tesouro a descobrir*, que aponta como principal consequência da sociedade do conhecimento a necessidade de uma *aprendizagem ao longo de toda a vida* fundada em *quatro pilares: "Aprender a conhecer, Aprender a fazer, Aprender a viver juntos e Aprender a ser"*.

Desses quatro pilares, destaca-se o "*Aprender a conhecer*", que aponta para a necessidade de tornar prazeroso o ato de compreender, descobrir, construir e reconstruir o conhecimento. Urge, pois, valorizar a curiosidade, a autonomia e a atenção. É preciso aprender a pensar, pensar também o novo, reinventar o pensar, pois, segundo esse estudioso, "À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permite navegar através dele"

---

<sup>12</sup> Na publicação *Cartografia do desejo*, de 1986, encontra-se o esclarecimento do termo *capitalístico*. Guattari busca dar um sentido mais ampliado ao termo capitalista, qualificando não somente as sociedades estritamente caracterizadas por esse modo de produção, mas inserindo outras formações sociais onde se observam os mesmos modos de produção de subjetividade (p.15).

(DELORS, p.89). A Escola de hoje deve servir de bússola para navegar nesse mar do conhecimento, superando a visão utilitarista de só oferecer informações "úteis" para a competitividade, para obter resultados. Deve oferecer uma formação geral na direção de uma educação integral. Nesse sentido, servir de bússola significa orientar criticamente, sobretudo, as crianças e os jovens, na busca de uma informação que os faça crescer, e não, embrutecer.

Na Escola de Educação Infantil, "O Grãozinho", essa visão de bússola requisitada por Delors (1998) encontra-se, de certa forma, adormecida, fazendo-se necessário e urgente um despertar para esse aspecto, uma vez que observamos que o professor, ao planejar as atividades a serem desenvolvidas no dia-a-dia, não convida as crianças a participarem, como se pode verificar no recorte do diário de campo:

Observei ainda que a professora, ao entrar em sala de aula, não procurou realizar com as crianças nenhuma conversa prévia, na qual o educador expõe e combina as atividades propostas para o dia, proporcionando às crianças a oportunidade de opinar, propor, de expor suas ideias, sentimentos e emoções, contar suas novidades (Diário de campo 20/10/2008).

Segundo Rocha, "a dimensão pedagógica é o exercício reflexivo que se circunscreve no curso da ação, envolvendo as relações entre professores, alunos e conhecimento" (2001, p.253). Portanto, qualquer proposta de planejamento<sup>13</sup> vai depender, em muito, do educador, isto é, do compromisso que ele tem com sua profissão, do respeito que tem para com o grupo de crianças, das informações de que dispõe, da sua formação, das relações que estabelece com o conhecimento e dos valores em que acredita.

Partindo dessa premissa, o planejamento é uma atitude, no sentido de se construir uma relação de respeito e de afetividade com as crianças. Caso o educador veja as atividades previstas apenas como momentos didáticos, formais, agindo e atuando sem interagir e partilhar da aventura, que é a construção do conhecimento para o ser humano, a educação perde o seu sentido. Rocha (2001) assevera que elaborar um planejamento no espaço da Educação Infantil significa entrar na relação com as crianças, mergulhando na aventura, na

---

<sup>13</sup> Aqui se compreende o planejamento – muito além da organização da rotina das atividades – como o pensar e refletir sobre a intencionalidade norteadora do dia-a-dia das crianças da instituição, de tal modo que se proporcionasse a elas um cotidiano com espaço para se desenvolverem de maneira ativa, autônoma, curiosa, criativa, crítica e reflexiva, cooperativa, solidária, responsável e com identidade e autoestima constituídas sólida e saudavelmente.

Para Sant'Anna, planejamento educacional é um "processo contínuo, que se preocupa com o 'para onde ir' e 'quais as maneiras adequadas para chegar lá', tendo em vista a situação presente e as possibilidades futuras, para que o desenvolvimento da educação atenda tanto às necessidades da sociedade, quanto às do indivíduo" (SANT'ANNA et al, 1995, p. 14).

busca do desconhecido, construir a identidade de grupo e formas de expressão e leitura do mundo que os rodeia e que causa espanto e paixão por desvendá-lo, formulando perguntas e convivendo com a dúvida.

## 2.2 “O GRÃOZINHO”: O TEMPO E O ATO DE BRINCAR

Quando você me pergunta o que eu fiz na Escola hoje,  
E eu digo ‘Eu brinquei’.  
Por favor, não me entenda mal.  
Porque, enquanto eu brinco, estou aprendendo.  
(Trecho do poema “Apenas brincando”, de Anita Wadley)

Ao se tentar fazer um esboço da Escola objeto desta pesquisa, há um aspecto sobremaneira importante que deve ser mencionado: a cisão feita entre o brincar e o realizar atividades e a importância que o tempo exerce nesse processo de cisão, visto que aparece como organizador e disciplinador da vida da criança no contexto escolar.

Essa dicotomia foi expressa, em vários momentos, por uma das depoentes: *“Existe o tempo, a hora de tudo. (...) nós temos tempo para merendar, para brincar, temos tempo do recreio, temos tempo da Educação Física, então temos tempo para tudo.”* Em um outro momento, ela expressa: *“Se eles (as crianças) demorarem na escovação, eles perdem o tempo do recreio. O recreio fica curto, pequeno para eles, e eles querem brincar muito. Querem muito tempo. Eles querem todo, só que a gente tem nosso tempo de recreio.”* Nessa fala, ela reforça a importância do tempo e a cisão entre a brincadeira/atividade, afirmando: *“A gente está sempre chamando e avisando para eles, que eles não podem perder as coisas que eles gostam de fazer. gente ta sempre buscando, pegando: “ – Cuide logo! Cuide logo! Vamos, pinte bonitinho, para agente poder brincar!”*

Essa cisão também ficou visível, em vários momentos, no período de observação, mas se destaca aqui a hora do recreio, por ser percebida como um momento ímpar no dia-a-dia da criança da Escola de Educação Infantil “O Grãozinho”, como demonstrado no recorte do diário de campo a seguir.

Ao analisar as crianças no pátio do Grãozinho, percebi que a falta de estrutura<sup>14</sup> para as crianças não é obstáculo. Pelo contrário, quanto menos opções, mais as

<sup>14</sup> Aqui não nos referimos apenas à estrutura física precária e mal equipada, mas, também, aos riscos que as crianças correm ao brincar no pátio, com a presença de cobras, escorpiões, maribondos, formigas, pedras e a escadaria de entrada, que é muito perigosa, sem corrimãos e com degraus altos.

crianças brincam entre si ou diversificam as brincadeiras entre si. Conseguem construir um ambiente de aventuras, descobertas, criatividade. Com 30 minutos de recreio, a coordenadora solicita que as crianças voltem para sala de aula dizendo: – Terminou o recreio. Todo mundo para sala de aula. Vamos! Vamos! Vamos!

Muitas crianças protestam: – Tia! Deixa a gente ficar mais um pouquinho. Só um pouquinho.

Coordenadora: – Não! Não pode! Temos que voltar para a sala porque está quase na hora do ônibus chegar. (Diário de campo 20/10/2009)



Escola de Educação Infantil “O Grãozinho”. Crianças no pátio

Sousa (1994) entende que o ato de brincar é a atividade principal da criança. É através da brincadeira que ela expressa o que pensa, o que sente e se apropria do mundo que está a sua volta. O brincar, na Educação Infantil, não pode ser visto como um tempo de descanso depois de uma atividade mais formal, como aconteceu durante toda essa semana na sala observada, mas como uma parte das experiências que as crianças vivem nesse espaço.

Segundo a autora,

Para a criança, o brinquedo preenche uma necessidade. Portanto a imaginação e a atividade criadora são para ela, efetivamente, constituidoras de regras de convívio com a realidade. (...) as crianças não se limitam a recordar e reviver experiências passadas quando brincam, mas as reelaboram criativamente, combinando-as entre si e edificando com elas novas possibilidades de interpretação e representação do real de acordo com suas afeições, suas necessidades, seus desejos e suas paixões. (SOUZA, 1994, p. 148)

Em maio de 2008, a Prof<sup>ª</sup>. Sônia Kramer concedeu uma entrevista ao Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância – NUPEIN/UFSC, na qual afirma:



A brincadeira como experiência de cultura, mais do que a dimensão do prazer é a dimensão da história. A brincadeira é a experiência da cultura (teatro, arte, jogo), dá a possibilidade de expressar os sentimentos, inclusive o sofrimento, ou seja, modos de vida vividas como não prazer, a dança, a literatura, o teatro, as histórias, etc. Todas essas experiências culturais possibilitam a criança criar e mudar a sua própria história. É a possibilidade de ressignificar a história e redimensioná-la a seu modo.

As crianças devem brincar não só no pátio, mas também durante as atividades propostas em sala, pois é nos momentos de brincadeira em que elas representam papéis, exploram os espaços, fazem combinações com os colegas, envolvem-se em conflitos, buscam formas de solução, tecem novas relações e vão construindo conhecimentos a partir da experiência que vivem. Como observado na Escola de Educação Infantil “O Grãozinho”, a forma como as atividades estão sendo desenvolvidas inibe os espaços e os momentos para a brincadeira, restando o recreio como a ocasião em que a criança pode se expressar e criar livremente.

Em 2006, o Ministério da Educação já alertava para esse cuidado, ao lançar os “Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil”, com o objetivo de “*construir um ambiente físico que promova aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem e que facilite a interação entre as crianças, delas com o adulto e o meio ambiente*” (p.7). Isso não quer dizer que essa área precise ser grande, mas bem organizada, para que as crianças possam correr, pular, subir em árvores, criar outras brincadeiras, sem o direcionamento de um adulto.

Quando brincam as crianças se colocam na grandeza do sonho, do devaneio, como apontava Freud (FREUD, 1973). Hoje, esse sonho se encontra marcado pelas imagens e pelas palavras que moldam sua vida, por meio dos recursos audiovisuais, como: a promessa de felicidade e de prestígio de uma boneca *Barbie*, da feminilidade e beleza da Cláudia Leite, da sagacidade do *Ben 10*, do sensacionalismo de Ronaldo, o Fenômeno. Isso revela uma subtração da relação da criança com o processo de criação e ensaios próprios do brincar, submetendo-a a valores prementes de uma formação social que suprime a sensibilidade e a possibilidade de diferenciação e de distanciamento crítico.

Esse aspecto remete a uma advertência de Walter Benjamin sobre a transformação dos brinquedos como efeito da industrialização, marcando o distanciamento entre as crianças e seus pais que, antes, produziam-nos juntos. O autor aponta para os objetos prediletos da criança ao brincar:

'Madeira, ossos, tecidos, argila, representam nesse microcosmo os materiais mais importantes, e todos eles já eram utilizados em tempos patriarcais, quando o brinquedo era ainda a peça do processo de produção que ligava pais e filhos. Mais tarde vieram os metais, vidro, papel e até mesmo o alabastro'. (BENJAMIN, 2007, p. 92)

Em outro momento, comenta:

Conhecemos muito bem alguns instrumentos de brincar arcaicos, que desprezam toda máscara imaginária (possivelmente ligados na época a rituais): bola, arco, roda de penas, pipa – autênticos brinquedos, "tanto mais autênticos quanto menos o parecem ao adulto". Pois quanto mais atraentes, no sentido corrente, são os brinquedos, mais se distanciam dos instrumentos de brincar; quanto mais ilimitadamente a imitação se manifesta neles, tanto mais se desviam da brincadeira viva. (Idem, p. 93)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) e o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) ressaltam a importância do brincar no cotidiano dos Centros de Educação Infantil. Essa foi uma significativa contribuição para a Educação Infantil. No entanto, o que se percebe no Grãozinho é a falta de correspondência entre os ditames legais (RCNEI, LDB) e a orientação pedagógica da Escola embora ainda não tenha sido construído um projeto político pedagógico. .

Durante a investigação na Escola de Educação Infantil “O Grãozinho, de acordo com o depoimento da coordenadora, percebe-se certa dificuldade da Escola no sentido de se abrir para mudanças e enfrentar com coragem o novo. A depoente fala: *“Agora agente vem fazendo algumas mudanças, mais tem que ser lento, os pais ainda estão muito acostumados com aquele regime duro”*. Em outro momento, afirma: *“(…) Mas gente não pode fazer muitas mudanças repentinas porque isso aqui fica sem crianças. Nossos pais exigem, exigem mesmo. É tipo se não for tarefa para casa todos os dias eles já reclamam, ainda é assim. Quando foi para começar o Curso de Pedagogia lá em cima<sup>15</sup>, sabe, a coordenadora veio dizendo que isso aqui seria um laboratório para o curso. Só que ela queria mudanças repentinas. Queria que isso aqui se tornasse construtivista, assim “pumm”! Como a gente não aceitou devido a questão dos pais, ela reclamava o tempo todo dizendo: ‘O que é que eu estou fazendo aqui?’. Daí não deu mais atenção, nem aqui vem mais”*.

Com os depoimentos expostos, percebe-se certa dificuldade de encaminhar as mudanças, o que impede a Escola de enveredar pelo caminho da desconstrução e buscar

---

<sup>15</sup> Referindo-se ao pavilhão de aula do Ensino de 3º Grau.

novos rumos no sentido de aceitar novas abordagens pedagógicas. O desafio do novo parece assustador.

Nesse sentido, o tempo torna-se um importante regulador das atividades da Escola. O “senhor tempo” é disciplinador, controlador e segmentário, com momentos destinados para as atividades e para as brincadeiras, que não se confundem nem se misturam. A Escola é um conjunto de tempos que representam um quadriculamento, e não, um conglomerado em que o ato de brincar não comunga com outras atividades. Isto é, o professor não consegue identificar o pintar e o desenhar como um momento lúdico, em que a criança pode viajar, aventurar-se e, ao mesmo tempo, misturar-se a monstros, a duendes (etc.), mas apenas como um momento em que a criança tem que cumprir tarefas, fazendo bem feito, em um determinado período de tempo, para poder ter o direito de brincar, conforme uma fala já mencionada: “*Cuide logo! Cuide logo! Vamos, pinte bonitinho, para gente poder brincar!*”, tornando o brincar como um momento de recompensa.

Conforme as ideias de Michel Foucault (1987) verificam-se um estabelecimento de controle em todos os aspectos da vida dos indivíduos. Para o filósofo, um dos principais mecanismos disciplinares enfatizado pela Escola é a seriação de indivíduos: colocá-los em fila, classificá-los, hierarquizá-los demarcando lugares e posições. Um conjunto de obrigações é imposto com um grau de precisão, como maneira de ajustar o corpo a um programa de imperativos espaciais e temporais. Deduz-se, do pensamento de Foucault (1987), que o tempo tem um papel fundamental no sistema disciplinar e que está presente na Escola onde não se pode deixar espaço para o ócio e a indisciplina de qualquer natureza. Na mesma obra, Foucault (1987) enfatiza que a Escola moderna organizou uma nova economia do tempo da aprendizagem, fazendo funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar e de recompensar.

Durante a investigação na Escola “O Grãozinho”, muitos desses elementos do pensamento foucaultiano foram observados em seu cotidiano, como se, estando o tempo e o espaço bem organizados, vale dizer, bem separados, divididos, livres de sobreposições e interferências parece que tudo está bem, que tudo funciona de forma devidamente correta.

O olhar panóptico, que controla, separa, analisa, diferencia e regula os alunos, que são configurados, adaptados, enquadrados, não desapareceu, ao contrário, encontra-se presente. As crianças não são estimuladas a conquistar o seu espaço, a usar o seu tempo, mas a aceitar uma ordem já estabelecida que eles não sabem por quem nem por que foi instituída. Tal efeito fica evidente no discurso da professora, quando ela afirma: “*Brinquedo só na hora do pátio*”. A Escola apresenta uma forma de organização da rotina baseada na necessidade de produzir

“corpos dóceis” (Foucault, 1987), submissos e disciplinados que caracterizavam os contextos institucionais e escolares desde o Século XVII.

É contraditório verificar que, nos planos e nas diretrizes pedagógicas, o desenvolvimento da criança e sua autonomia destacam-se como prioridade (MEC, 1999), mas tais concepções não se materializam no espaço físico e nas práticas pedagógicas: a organização física da sala não propicia o uso independente dos materiais, e as atividades realizadas pelas crianças são sempre dirigidas e cronometradas pelo professor. A Escola não é vista como um espaço de ação independente da criança, voltada para os interesses e suas necessidades, embora esteja presente no discurso do professor que *“a criança é tudo”*.

Benjamin (2007), em seus ensaios, buscava a possibilidade de uma experiência total e concreta do conhecimento e, por isso, criticava a Educação direcionada para a especialização ou para a prática profissional. Desconfiado da institucionalização do saber, o filósofo alemão encontrava nos artistas e nas crianças formas inspiradoras de entender o mundo, ao afirmar que as crianças

Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho no Jardim ou na mercearia, da atividade do alfaiate onde quer que seja. Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas (2007, pp. 57, 58).

O que se percebe é que, na maioria das vezes, o educador acredita que proporcionar à criança o brincar é deixá-la fazer o que quer e onde quer. Esse não concebe a brincadeira como um processo de organização, de troca de experiências e de saberes. Por outro lado, muitos educadores veem as crianças como seres frágeis e incapazes, razão por que não valorizam o seu agir e inibem as descobertas. Assim tem que determinar o tempo e o espaço permitidos para toda e qualquer ação da criança. No Referencial Curricular para a Educação Infantil (1998, vol 1, p. 28), a brincadeira é concebida

como um meio de poder observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõe.

Segundo Vera Oliveira (2000, p.158), a criança, através do meio cultural, de suas interações com o meio - seja em um trabalho individual ou coletivo - é a verdadeira construtora do seu conhecimento. Nesse sentido, Garrocho (2006), em uma entrevista cujo

título é “O mundo está se voltando para o lúdico”, para a Revista Broto, entende que o brincar é desenvolver-se, é construir saberes. Portanto, na Educação Infantil,

(...) todo tempo é tempo de brincar. Claro que sabemos que existe hora pra almoçar, jantar, tomar banho, ou seja, sabemos que existem algumas regras. Mas acreditamos que aquela estória de fazer fila e colocar musiquinha pras crianças na hora de ir pro pátio, por exemplo, não é positiva porque tira uma coisa muito importante: a liberdade. As crianças precisam ir realizar suas atividades de forma espontânea, esbarrando no outro, saltitando, fazendo caminhos diferentes. (2006, p. 9)

Nesse sentido, Garrocho leva a refletir sobre a necessidade de questionar a antiga visão do educador como figura central do processo de ensino e aprendizagem. Se todo tempo é tempo de brincar, o educador deve assumir a posição de alguém mais experiente, que aprende e permite ao educando aprender de forma mais lúdica possível e, também, aniquilar a visão de que a criança só aprende se um professor ensinar e de que só ele é responsável pelo desenvolvimento de suas potencialidades.

Na Escola de Educação Infantil “O Grãozinho”, percebe-se a necessidade de mudanças amplas e essenciais, no que diz respeito a decisões orçamentárias, implantação de políticas de recursos humanos e condições físicas adequadas. Mas também é importante reconhecer que a qualidade e o sucesso no atendimento às crianças na Educação Infantil estão primeiramente pautados no que se faz no dia-a-dia escolar. Para isso, são importantes o empenho do professor e o valor que deve ser dado às especificidades biológicas, afetivas, emocionais, sociais, culturais, linguísticas, lúdicas e cognitivas das crianças e, principalmente, abraçar a ideia de que elas detêm uma potência singular e maneiras específicas de ser e de estar no mundo. O planejamento baseado em conteúdos organizados e prontos para serem exercidos, seguindo uma sequência lógica e temporal, quebra a realidade e conduz os alunos a pararem de pensar sobre o que pensavam, porque o seu tempo de pensar acabou e é preciso passar para o conteúdo seguinte.

Segundo Machado (2004), a organização curricular para a Educação Infantil, como um projeto educacional e pedagógico, define-se como “o conjunto de intenções, ações e interações presentes no cotidiano de qualquer instituição” (p.7). A autora ainda recomenda que a disposição curricular se baseie, principalmente, na compreensão de que o foco das decisões e das ações deve ser a criança pequena. Isso significa conceber a organização curricular para além da mera realização de atividades pedagógicas e divisão do tempo escolar em rotinas estruturantes, ou apenas da organização do trabalho dos educadores.

### 3. CONVERSAS SOBRE O TEMPO

*“Que é o tempo? Quem poderá explicá-lo clara e brevemente? Quem o poderá apreender, mesmo só com o pensamento, para depois nos traduzir, por palavras, o seu conceito? E que assunto mais familiar e mais batido em nossas conversas do que o tempo? Quando dele falamos, compreendemos o que dizemos; compreendemos também o que nos dizem quando nos falam dele. Que é, por conseguinte, o tempo? Se ninguém mi perguntar, eu sei; se o quiser explicar a quem me fizer a pergunta, já não sei”. (Santo Agostinho In: **Confissões**)*

Santo Agostinho sendo um questionador, na obra *Confissões* reflete sobre o tema tempo. Para o senso comum o tema tempo aparece como algo sem importância, mas quando interrogado realmente não se sabe responder de forma espontânea. O interessante é que vivemos no cotidiano, mas não paramos para refletir sobre ele. Busca-se conceitos já formulados atrás de dicionários que diz que tempo é duração das coisas, sucessão de dias, horas, períodos.

Este capítulo é composto por uma fundamentação teórica dando sustentabilidade a algumas discussões sobre o tema tempo, contidas no transcrito dessa investigação. Toma-se por base o conceito de rememoração em Walter Benjamin e o conceito de tempo social abordado por Nobeit Elias.

Esses autores, colocando em xeque as bases do pensamento ortodoxo, racional e unidirecional e valendo-se de métodos distintos, questionaram a maneira tradicional de abordar o tempo. Suas concepções tornaram-se verdadeiramente enriquecedoras para a análise desse conceito fundamental em nossa cultura.

Em Benjamin (1986), por exemplo, vê-se a recusa à noção de tempo linear, uniformemente evolutivo, que acompanha a teoria do progresso e que, por sua vez, oculta a condição de repetição do mesmo, com benefícios para uma estratégia política fundamentalmente conservadora. Suas imagens dialéticas contidas nas "Teses sobre o conceito de história" (1986) promovem uma revolução no conceito de história, por desenvolver um pensamento absolutamente original a seu respeito e da atividade do historiador, em que a figura de Klee, o "Angelus Novus" é a expressão da tarefa do historiador, em que os olhos no passado veem ruínas onde o historicista vê acontecimentos, vê catástrofes onde o historicista conta vitórias.

A perspectiva alegórica de Benjamin rompe com a visão de tempo do historicismo – um tempo contínuo e homogêneo – e busca uma revolução, no sentido de dar um salto para o passado, e não, para o futuro, e fazer o passado explodir em meio às imagens do presente. Em sua acepção, sentir o tempo, na perspectiva da atualidade, significa sentir o choque que constitui a vida na atualidade, pois, para esse pensador, as condições da vida moderna provocaram a perda da identidade presente/passado, que caracterizava o cotidiano das sociedades pré-industriais. Essa mudança, essa nova experiência do tempo, não foi acompanhada por uma nova forma de perceber o tempo, que continuou revestido, por aquilo que Benjamin (1987) chamou de "aura". O fenômeno da perda da aura, ao qual Benjamin se refere, tem a ver com um modo de ver o tempo e de traduzi-lo, de acordo com o que se experimenta. Uma imagem do tempo, da história e da modernidade, cujo propósito, como observou o filósofo no ensaio "Rua de mão única" (1987), seria apenas "roubar ao passante sua convicção".

Elias (1998) concebe o tempo como símbolo social, decorrente de um longo processo de aprendizagem. Um dado importante do pensamento do autor é o fato de entender que no seio da sociedade os símbolos especificamente sociais contraem um papel de orientação, portanto, de conhecimento. O fato dos homens necessitarem e poderem se orientar em seu mundo adquirindo um saber, e de, com isso, sua vida individual e coletiva depender totalmente da aprendizagem de símbolos sociais, é uma das particularidades que diferenciam o ser humano de todos os outros seres vivos. O tempo faz parte dos símbolos que os homens são capazes de aprender e com os quais, em certa etapa da evolução da sociedade, são obrigados a se familiarizar, como meios de orientação. Para o filósofo as expressões passado, presente, e futuro são diferentes, enquanto palavras, mas representam um mesmo conceito e não segue uma flecha sucessiva, mas sim uma simultaneidade de tempos na experiência humana.

### 3.1 REMEMORAR: O PASSADO CARREGADO DE POSSIBILIDADES DE FUTURO

Tanto me contaram a história que ela se transformara na minha primeira recordação da infância. Revejo ainda hoje a minha mãe deitada na cama branca, a sua fisionomia de olhos compridos, o quarto cheio de gente e uma voz sumida que dizia:  
- Maria, deixa ele engatinhar para eu ver.  
Pus-me a engatinhar pelo chão de tijolo, e a minha mãe sorria, e eu ouvia o choro convulso da minha tia (...)  
José Lins do Rego

A epígrafe acima inicia o livro, escrito em 1956, de José Lins do Rego, intitulado “Meus verdes anos”. É um texto autobiográfico, cuja narrativa se centra em lembranças da infância. É, antes de tudo, um ato de estabelecer um encontro com o passado, de rememorar, de criar a possibilidade de conhecer a partir de fragmentos de tempo, singularidades que dialogam com uma história maior que, muitas vezes, encobre o cotidiano e se faz como que deslocada dele.

Aqui se discute o conceito de rememoração em Walter Benjamin em que, segundo a leitura de Galzerani,

(...) rememorar não significa para Benjamin um devaneio ou uma evasão em direção a um passado, do qual o sujeito não quer mais emergir. Rememorar é partir de indagações presentes, para trazer o passado vivido como opção de buscas atenciosas, em relação aos rumos a serem construídos no presente e no futuro. Não se trata apenas de não esquecer o passado, mas de agir sobre o presente. (Galzerani.2004, p.295)

Aqui não se fala do ato de rememorar apenas no sentido de trazer à tona uma lembrança ou recordar um momento passado, mas no sentido de rememorar como experiência. Jorge Larossa (2002 p.22) afirma “*que a experiência é, em espanhol, “o que nos passa”*”. *Em português se diria que experiência é “o que nos acontece”*. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontecesse, isso leva à necessidade de separá-la da informação. Separá-la de saber coisas tal como se sabe quando se recebe uma informação. A informação não abre espaço para a experiência, pois o sujeito bem informado sabe muitas coisas, mas o que consegue é que nada lhe aconteça, nada o toque.



No senso comum, a experiência nada mais é do que o ato ou efeito de experimentar algo, ou, ainda, um indicador de competência social ou técnica – vivência – significa também prova, demonstração, tentativa, ensaio<sup>16</sup>. Mas a experiência não se reduz à apreensão cognoscível do pensamento racional, ela abrange uma série de possibilidades. O pensamento benjaminiano se inscreve sobre o declínio da experiência que provoca o desaparecimento da arte de narrar e de rememorar na sociedade moderna.

O seu projeto de retroceder à fase anterior à ilustração deve ser entendido como uma tentativa de recapturar a experiência social perdida no processo de modernização da sociedade europeia, pois percebe o contexto em que vive como um momento de pobreza e de emudecimento do homem diante de um mundo decadente e pobre de significados.

As mudanças características da sociedade industrial burguesa teriam incapacitado o homem contemporâneo de dar sentido à multiplicidade de objetos que o rodeiam e, portanto, à sua própria existência. A industrialização acelerada, os processos de urbanização, o rebaixamento das coisas e dos homens ao estatuto de mercadorias, o predomínio da técnica e a consequente perda da aura da obra de arte, devido à sua ilimitada reprodução em série, a homogeneização e o fetiche dos objetos e dos estilos de vida, a perda do poder de narrar, que se transforma em mera informação. Tudo isso levaria Benjamin a ver o homem contemporâneo enredado em um estado de “desenraizamento”, pois a “*substituição da antiga forma narrativa pela informação, e da informação pela sensação reflete-se a crescente atrofia da experiência*” (BENJAMIN, 1986, p.107) e a incapacidade de articular suas experiências com o concreto e, portanto, de narrá-las.

O conceito benjaminiano de experiência é oposto ao conceito de vivência. A vivência pressupõe a presença e o testemunho ocular de um evento e contém a provisoriidade do viver, do estar presente. Já a experiência é o conhecimento que se acumula, que se prolonga, que se desdobra.

Verifica-se, portanto, no pensamento de Benjamin (1988), que a rememoração assume um ar revolucionário ao invés de um tom melancólico. Centra-se na apreensão do passado, para dele criar condições de alterar o presente – partindo do indivíduo, que as condições

---

<sup>16</sup> Nesse sentido, experiência diz respeito ao processo de experimentação como um método científico, que consiste em observar um fenômeno natural, sob condições determinadas, usando-se instrumentos que permitam aumentar o conhecimento que se tenha do fenômeno.

sociais agora criaram. Trata-se de transformar vivências em experiências no sentido benjaminiano, promover a passagem de *Erlebnis* para *Erfahrung*<sup>17</sup>.

O conceito de *Eingedenken* (rememorar) elaborado por Benjamin serve para caracterizar o trabalho de salvação do passado através de sua atualização. A rememoração não visa recuperar uma experiência que, em sentido forte, está perdida para a modernidade, mas produzir uma experiência em que seja possível ao homem a apropriação da atualidade.

Nas palavras de Gagnebin, “o verdadeiro objeto da lembrança e da rememoração não é, simplesmente, a particularidade de um acontecimento, mas aquilo que nele é criação específica” (2007, p. 105). Já em *Lembrar, escrever, esquecer*, a autora revela a necessidade de rememorar o passado mantendo fidelidade ao presente. Nas palavras da autora,

Ouvir o apelo do passado *significa (...) estar atento a esse apelo de felicidade e, portanto, de transformação do presente, mesmo quando ele parece estar sufocado e ressoar de maneira quase inaudível* (2006 p.12).

Em, Benjamin, vê-se que não se deve desconsiderar tudo o que passou, como se, a cada dia, se encontrasse um mundo novo. Nas palavras do filósofo alemão (1986), “é preciso o rememorar (*Eingedenken*) que não nos deixa esquecer que, por trás de todo documento de cultura, há um documento de barbárie” (p.311). Diz Benjamin: “um acontecimento vivido é finito, pelo menos encerrado na esfera do vivido, o lembrado é ilimitado, porque é apenas chave para tudo o que veio antes e depois dele” (p. 312.).

O filósofo mostra que, só através da rememoração, é possível redimir o "*acordo secreto*" existente entre "*as gerações passadas e a (geração) presente*", isto é, entre os mortos e os vivos. A rememoração opõe-se ao conceito de progresso que só está superficialmente orientado para o futuro. Ele concebe que o passado transporta consigo um código temporal para a redenção e, por isso, através da rememoração (*Eingedenken*), podem-se reativar e atualizar esse código temporal de redenção que se encontra adormecido no passado. Daí a importância de um planejamento educacional em que o ideal da rememoração apareça como um despertar.

---

<sup>17</sup> O conceito *experiência* poderá ser mais bem explicitado remetendo-nos ao vocabulário alemão. *Erfahrung* e *Erlebnis* que, muitas vezes, considerados sinônimos, distinguem-se em importância: *Erfahrung* representa a experiência coletiva, ligada à prática e a todos os homens; *Erlebnis*, por sua vez, a experiência única individual, que pode ser mais bem traduzida por vivência. Dessa forma, *Erfahrung* nos aponta para uma experiência que nos aproxima dos outros, que faz com que nos reconheçamos, que nos identifiquemos como sujeitos participantes de uma sociedade que constantemente se constrói a partir dessa mesma experiência. *Erlebnis* retrata o sujeito isolado, cujas experiências não são comunicáveis, um sujeito ausente de si mesmo, que não se reconhece nos outros.

Esse planejamento pode integrar a agenda política de qualquer instituição educacional por ser importante para libertar dos grilhões do presente, ajudando a resgatar o que aconteceu e o que poderia ter acontecido, o que foi dito e feito, o que foi desejado e sonhado, dando ânimo para se lutar contra a miséria do presente, na expectativa de um dia alcançar a vitória contra as opressões do capitalismo moderno.

Na Escola de Educação Infantil “O Grãozinho”, durante a investigação, não foi possível detectar nenhum momento dedicado à rememoração. Apenas momentos dedicados à lembrança, à informação, como por exemplo: “– *Vocês estão lembrados da Tia Maria José, mãe de Maria Luísa?*”. Ou: “*Tem que lembrar a mamãe que na segunda-feira é fruta*”. Ou, ainda: “*Hoje é sexta-feira e o ônibus chega às quatro horas. Lembra gente!*”. Um lembrar por lembrar, apenas como momentos de vivências, e não, no sentido de retomar um acontecimento e, por meio dele, transmitir experiências a partir da narração.

Benjamin (1986, p. 189) destacava a narração como um experimento em “*vias de extinção*”, pois a cada dia é mais difícil esse tipo de prática social. O autor aponta que o narrador é aquele que “*conta sua experiência – sua própria ou aquela contada por outros. E, de volta, ele torna a experiência daqueles que ouvem a sua história*”.

Para o pensador, na própria natureza da narrativa, existe, mesmo que de forma oculta, uma grandeza utilitária, pois o narrador era um homem que dava conselhos, tecidos no conteúdo de sua própria vida, e o que conta nesse processo é a capacidade de o narrador/conselheiro dar continuidade a uma história. Em sua acepção, a narração abstrai a explicação, deixando o interlocutor livre para formular interpretação, e sua precisão não é presumível, visto que, na ascendência de muitas narrações, há o encontro, a mistura entre a arte de narrar como o exato: “*é certamente já metade da arte do narrador livrar uma história de explicações, na medida em que ele a reconstitui*” (1986, p.445).

A narração, no sentido bejaminiano, traz consigo a capacidade de conservar suas forças e, ao mesmo tempo, de desenvolver-se sempre, uma vez que não carece de interpretação e sempre acende possibilidades de novas reflexões. A abdicação de interpretação encontra seu lugar no desenvolvimento mesmo do trabalho manual, através do qual se dá a narração: o ouvinte, interessado em se apoderar da história narrada, renuncia às nuances da ação a ponto de se tornar mais fácil a ele memorizar os fatos e assim poder transmiti-los.

O narrador era um homem que dispunha de sabedoria, estando o seu desaparecimento intimamente relacionado com a morte da sabedoria em nosso meio. Ninguém teria mais conselhos a oferecer aos outros, e cada um, quase sempre, seria incapaz de narrar sua própria

história, para que pudesse ouvir um aconselhamento que sugerisse uma continuidade para ela. A capacidade de ouvir e de transmitir histórias teria mesmo se perdido, segundo Benjamin. A retransmissão da história narrada pelo ouvinte constituiria uma condição essencial para a sobrevivência da narrativa e, conseqüentemente, da memória, pois, para o pensador, a narrativa é destituída de análise e de explicações das quais as informações são repletas. Junto com a destruição da narrativa, vê-se desaparecer a comunidade dos que escutam a narrativa, segundo as palavras de Benjamin (1986 p. 62):

Narrar histórias é sempre a arte de as continuar contando e essa se perde quando as histórias já não são mais retidas. Perde-se porque já não se tece e fia enquanto elas são escutadas. Quanto mais esquecido de si mesmo está quem escuta, tanto mais fundo se grava nele a coisa escutada. No momento em que o ritmo do trabalho o capturou, ele escuta as histórias de tal maneira que o dom de narrar lhe advém espontaneamente. Assim, portanto, está constituída a rede em que se assenta o dom de narrar. Hoje em dia ela se desfaz em todas as extremidades, depois de ter sido atada há milênios no âmbito das mais antigas formas de trabalho artesanal.

Uma das principais conseqüências do rompimento do intercâmbio de experiência diz respeito à suspensão da memória do indivíduo e à perda do sentido da história. O que alimenta a conexão entre ouvinte e narrador é o interesse em arquivar na memória o que foi narrado, não, de fato, como tudo aconteceu, mas imprimindo suas próprias marcas, que nada mais são do que experiência.

Na Escola de Educação Infantil, “O Grãozinho”, essa perda de sentido da história ficou bastante visível quando a professora foi solicitada a falar sobre a importância de lembrar as normas da Escola e afirmou: *“Como eles são crianças, cinco dez minutos, vai e volta, há toda uma brincadeira, eles esquecem. Aí agente volta, retomam a lembrança as regras combinadas da Escola”*.

A professora entende que seus alunos esquecem as normas, por serem crianças, e/ou por estarem envolvidos em brincadeiras, sem perceber que na Educação Infantil, como em qualquer outra modalidade de ensino, o bem mais precioso que o/a professor/a pode dar ao/a aluno/a é a capacidade de pensar de forma independente e resolver problemas concretos. As normas passadas para o aluno, de forma fictícia, não o ajudarão a tomar decisões fundamentadas nem a desenvolver a capacidade de analisar dados.

Uma frase em educação atribuída a Confúcio, que diz: *“Tu me dizes, eu esqueço; tu me ensinas, eu lembro; tu me envolves, eu aprendo”* resume bem esse pensamento. Isto é,

para a criança assimilar as informações, é necessário que, no momento, esteja envolvida por uma experiência no sentido benjaminiano.

Por outro lado, a professora reduz autonomia à desinibição, ao entender que o ato de lembrar e de narrar é importante porque, conforme sua fala, “*está trabalhando a autonomia da criança. Desenvolve bastante. Trabalha a parte em que eles se sintam à vontade para poder falar. Acaba a inibição*”.

Rocha (2001) aponta que, para haver uma transformação no sistema educacional, é preciso se produzir um novo sentido para conceitos como *cooperação*, *autonomia* e *eficiência*. No momento atual, esses conceitos estão acoplados a uma visão imediatista e empresarial e sendo aproveitados para provocar mudanças rápidas, mas, ao mesmo tempo, provocam “segregação, desprestígio e precarização da tarefa docente”. Para ela,

A autonomia dos indivíduos não representa a individualização dos sujeitos e a reprodução das normas sociais, porque a autonomia é uma construção que tem início no processo de autonomização dos grupos que, pelo exercício ético-político de suas práticas, criam sentidos comuns para seu fazer. (ROCHA, 2001, p. 223)

A autonomia é compreendida como uma edificação que surge na ação livre dos grupos e cunha sentidos comuns a essas ações. Por isso é de fundamental importância que o professor perceba que relatar sobre o que está acontecendo ou aconteceu, entender o contexto e ser capaz de transmitir isso para os outros são aspectos que darão à criança a capacidade de gestão participativa e não mais apenas de realizar tarefas; desenvolverão a capacidade de entender processos mais amplos e de receber criticamente as informações.

Paulo Freire (2003) formulou uma proposta educacional, que propõe colocar o educando em lugar de sujeito, ou seja, uma proposta educacional que aponta para a autonomia. Seu método propõe uma educação que leve à tomada de consciência da própria condição social que, pela práxis que se faz na ação e na reflexão, possibilite a transformação social. Freire vê, na libertação das heteronomias – normalmente estabelecidas pela ordem socioeconômica e educacional injusta e/ou autoritárias – como categoria essencial para a autonomia. Nessa obra, ele afirma que o educador que trabalha com criança deve “*estar atento à difícil passagem da caminhada da heteronomia para a autonomia*” (FREIRE, 2003 p. 78).

A partir do seu pensamento sociopolítico-pedagógico, podemos afirmar que a autonomia é a condição sócio-histórica de um povo ou pessoa que tenha se libertado das opressões que resumem ou aniquilam a liberdade e a determinação. É o que Freire (1983.p.

108) chama de “*ser para si*”. Já a heteronomia é a condição de um indivíduo ou grupo social que se encontra em estado de opressão e/ou alienação, ou seja, “*ser para outro*” (idem, p.38).

Uma educação que aponta na direção da autonomia deve provocar nas crianças a curiosidade e o espírito crítico, e não, basear-se em vivências desmemoriadas e/ou na memorização mecânica, provocando a massificação, enquanto exercita simplesmente a repetição de ideias inertes. Pensar mecanicamente é pensar errado. “*Pensar certo significa procurar descobrir e entender o que se acha mais escondido nas coisas e nos fatos que nós observamos e analisamos*” (FREIRE, 2003, p. 77). Pensar certo é uma condição para ensinar certo, e ele só se faz no respeito à unidade entre teoria e prática.

A massificação, o pensar mecânico e vivências desmemoriadas não constituem experiências autênticas e significativas que acrescentem algo à existência, que façam sacudir a poeira de um *continuum* de vida, abrindo uma fenda para outro rumo. O ritmo frenético da modernidade, repleto de informações, retém os sonhos e a capacidade de redimensionar a vida. Nas palavras de Larossa,

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (2002, p. 24).

O pensador espanhol Larossa pode ser visto como um aderente ao pensamento benjaminiano, ao defender que a experiência requer um “gesto de interrupção”. Interrupção não no sentido de paralisar e interromper o *continuum* como gostaria o anjo da história de Benjamin (1988 p.226, tese 9).

Há um quadro de Klee que se chama Angelus Novus. Representa um anjo que parece querer afastar-se de algo que ele encara fixamente. Seus olhos estão escancarados, sua boca dilatada, suas asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Seu rosto está dirigido para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa a nossos pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que ele não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu. Essa tempestade é o que chamamos progresso.

O anjo da história de Benjamin gostaria de deter-se, deixar suspenso, reter e encontrar lacunas para alimentar a vida e perceber possibilidades. Deter-se, com o objetivo de cuidar das chagas das vítimas esmagadas pelo acúmulo de ruínas, mas a tempestade o levou para o futuro, e esse futuro é apenas a repetição do passado, por meio de novas catástrofes que não abrem espaço para o imprevisível do rememorar, que dará novos vãos, em cujas ondulações o inusitado pode surgir. Surgir algo novo, inacabado, em processo.

O anjo da história de Benjamin busca a rememoração, abraça a necessidade de ir a “*contrapelo*”<sup>18</sup>, no arripio da história, o que sugere um lembrar para dentro, revelando uma intensidade e intimidade realçada por um vigor maior que o simples ato de lembrar, no sentido de memória, de recordação. É uma espécie de memória ao contrário, que torna possível enfrentar o passado como algo inacabado, aberto a novas possibilidades e, assim, pensar uma educação e um Grãozinho na direção contrária à que se encontra hoje.

Para Souza, a criança, no mundo moderno, também veste as asas do anjo da história. Ela é o “futuro da nação”. Nessa perspectiva, as asas abertas não irão representar possibilidades de voos, mas empurrá-las em direção ao futuro, ao mundo adulto, retirando sua capacidade de fazer história, que lhe subtrai a experiência.

Segundo Kramer (2008), Benjamin “exige rever a posição da Escola que, com frequência, quer transmitir o passado para preparar um suposto futuro, mas deixa o presente intocado, sem mudança, muitas vezes sem sentido”. A educadora conclui afirmando que “A obra de Walter Benjamin pode se configurar como um instigante e imprevisito caminho para lidar com essas questões” (pp. 24, 25).

Já a obra do educador Paulo Freire pode ser vista como um interessante caminho de transformação do processo educacional, tendo em vista que incita o professor a colocar-se em uma postura ativa, como sujeito que transforma a realidade e pode superar a massificação, a mesmice e outras formas de heteronomia e fazer-se autônomo.

O primeiro passo para a transformação é ver na criança um ser ativo e dotado de capacidade e inspiração. Assim, o educador pode abrir espaço para a pluralidade e a

---

<sup>18</sup> Metáfora presente na tese de nº. 7 sobre o conceito de história, em que Benjamin afirma: “Fustel de Coulanges recomenda ao historiador interessado em ressuscitar uma época que esqueça tudo o que sabe sobre fases posteriores da história. (...) Devem sua existência não somente ao esforço dos grandes gênios que os criaram, como à corveia anônima dos seus contemporâneos. Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura. Por isso, na medida do possível, o materialista histórico se desvia dela. Ele considera sua tarefa escovar a história a contrapelo” (BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaios sobre Literatura e História da Cultura*, S. Paulo: Brasiliense, 1986. p.225 )

diversidade, incorporando o desafio de procurar compreender as imagens em transformação acerca da criança e da sua educação. Portanto, encarar a educação das primeiras idades como uma estratégia em favor da tolerância e da multiplicidade, reforçando o papel dos educadores e dos professores como ativistas sociais no mundo de hoje é tarefa primordial de qualquer instituição de Educação Infantil.

### 3.2 O TEMPO COMO SÍMBOLO SOCIAL

O tempo perguntou pro tempo  
 quanto tempo o tempo tem?  
 O tempo respondeu pro tempo  
 que o tempo tem tanto tempo  
 quanto tempo o tempo tem.  
 Trava-língua (cultura popular)

Neste momento, será trabalhada a ideia de tempo como um símbolo social, resultado de um longo processo de aprendizagem, como pensado por Nobert Elias (1998). Para o filósofo, no meio humano, os símbolos especificamente sociais adquiriram uma função de meios de orientação, portanto, de conhecimento. O tempo faz parte do conjunto de símbolos que os homens são capazes de aprender e com os quais, em certa etapa da evolução da sociedade, são obrigados a se familiarizar, conhecer e até medir. Entretanto, se o tempo não pode ser visto, ser sentido, ser ouvido, como, então, pode ser medido?

O homem, para se orientar no mundo, de acordo com seu estágio de desenvolvimento - "estágio civilizador"<sup>19</sup> - sentiu a necessidade de controlar e de medir o tempo. Ele criou símbolos para que fosse atingida essa finalidade de orientação. Encontramos no relógio e no calendário os mecanismos de medida de tempo mais concretos, ou seja, os principais reguladores do tempo social, que se expressam como uma norma social, uma conduta estabelecida.

<sup>19</sup> Refere-se à questão do tempo levantada por Nobert Elias (1994). O referido autor faz algumas reflexões sobre a história da civilização e o tempo, em sua obra chamada "O processo civilizador", publicada no original em alemão, em 1939. Nessa obra, o sociólogo relaciona a constituição do Estado desde a Idade Média, através da arrecadação de impostos, polícia, forças armadas, lei e outros, com a elaboração de aspectos temporais presentes na formação da consciência e no autocontrole individual. Ou seja, a regulamentação do Estado teria acompanhado o desenvolvimento de regras internas presentes na formação da subjetividade e na coordenação de atividades na sociedade. Tempo, na perspectiva do "processo civilizador", é uma rede fundamental de configuração de relações sociais desenvolvidas pela civilização.



Dotados de uma função social, esses reguladores de tempo são utilizados pelos indivíduos como meios de orientação, frente aos inúmeros processos sociais e naturais dentro dos quais se acham inseridos. É resultado de toda uma experiência humana anterior, transmitida de geração para geração, através do processo de aprendizagem.

Conforme Elias, “*o indivíduo não é capaz de forjar, por si só, o conceito de tempo*” (1998, p. 11). Este, tal como a instituição social que lhe é inseparável, vai, aos poucos, sendo assimilado pela criança à medida que ela cresce. O indivíduo, então, modela sua sensibilidade em função do tempo, a partir de um sistema disciplinador, que ilustra bem a maneira como o “processo civilizador” contribui para formar hábitos sociais.

Elias (1998) concebe o tempo como um “símbolo social” que é agregado a uma forma de orientação e que exerce uma coerção implacável sobre os indivíduos. Segundo o autor, “*a atividade de determinação e o conceito de tempo são inseparáveis da representação geral que os homens têm de seu universo e das condições em que vivem nele*” (p.141).

De acordo com Elias (1998), à medida que há um padrão de referência para se determinar o tempo, ele é institucionalizado e passa a ser considerado como algo autônomo e independente dos processos aos quais se propõe a determinar. Para o autor, esse “fetichismo” exercido pelos relógios, na linguagem e no pensamento dos homens, é uma síntese conceitual, elaborada a partir de um processo social e historicamente construído.

Ainda refletindo sobre o tempo, pode-se citar Harvey (1992, p.189), que *assevera*: “*Podemos afirmar que as concepções do tempo e do espaço são criadas necessariamente através das práticas e processos materiais que servem à reprodução da vida social*” (p.189). O autor afirma que existe um fenômeno de compressão do espaço-tempo advinda da organização e das transformações do modo capitalista de produção.

Dando seguimento às discussões sobre o tempo, destaca-se, ainda, a figura de Viñao-Frago (1998) que, ao tratar da relação entre tempos sociais e tempos escolares, nega o tempo como um simples esquema formal ou uma estrutura neutra. Para o autor, o tempo na Escola é pensado como “um tempo a interiorizar, junto com a ordem ou a arquitetura temporal de cada sociedade, desde as primeiras aprendizagens. Um tempo, portanto, a aprender” (p.130). Logo, o tempo, como símbolo social, também seria objeto por si de aprendizagens sociais.

Levando em consideração os argumentos de Viñao-Frago (1998), que considera o “tempo como algo a aprender”, é importante destacar a importância que o tempo adquire nas sociedades industriais modernas, que vislumbram um “tempo” sob o escudo do capitalismo baseado no ditado “*tempo é dinheiro*”. Conforme Thompson (1998), houve um deslocamento na notação interna de tempo em direção à maximização da produção e ao acúmulo de capital.

Um dos elementos primordiais para esse deslocamento foi a criação de uma nova cultura, na qual o ócio passa a ter um sentido negativo.

Em suma, tempo social é compreendido como tempo que assume um caráter de instituição, onde os relógios e os calendários cumprem um papel ordenador e disciplinador, ao mesmo tempo em que adota uma continuidade evolutiva, mesmo diante de uma multiplicidade de descontinuidades políticas, religiosas e outras.

Falar desse tempo social, na Educação Infantil, é também falar do tempo escolar. O que é esse tempo escolar no cotidiano da criança? É o tempo da duração do curso, é o tempo de transcurso de uma aula, é o tempo em que alunos e professores percorrem o espaço entre sua casa e a Escola; pode ser também o tempo da primavera, o tempo do frio, o tempo de chuva ou até o tempo por vir ou o tempo que já passou. Resumindo, o tempo escolar nada mais é do que as representações do dia-a-dia na Escola. Quando se imagina uma criança no contexto escolar, ela aparece emaranhada em muitas maneiras de pensar, organizar, usar e viver esse tempo.

Não há dúvidas de que os tempos escolares são fracionados e fazem parte de uma ordem social. Assim sendo, é preciso entendê-los sempre como tempos institucionais e coletivos, e a busca para delimitá-los, controlá-los e materializá-los em um quadro de anos que envolvem semestres, bimestres, horário de aulas etc. deve ser entendida como um movimento que tem ou propõe várias trajetórias de institucionalização com forte força educativa significativa, que não se desliga das relações e dos tempos sociais dos quais a Escola participa ativamente, seja para construir e reforçar, seja para destruir e desautorizar.

A necessidade social de o homem organizar-se para viver e poder agir coletivamente coloca o tempo sociocultural como um fator primordial de destaque, nesse processo de estabelecimento social, como coordenador, sincronizador e padronizador das ações coletivas das atividades humanas.

A modernidade sugere que se pense uma linha de tempo organizando acontecimento e vivências em passado, presente e futuro. O frenético ritmo de vida das sociedades do capitalismo nos remete a uma ordem temporal personificada por Cronos<sup>20</sup>. Esse ritmo faz com

---

<sup>20</sup> Na mitologia grega, Cronos oferece elementos simbólicos para pensar algumas qualidades que o tempo pode assumir, sobretudo como instrumento de poder. Segundo essa mitologia, o Deus Cronos, ao engolir seus filhos, busca preservar o poder, controlando possibilidades e estabelecendo limites para o futuro. Nesse sentido, Cronos está em estreita relação com a noção de tempo cronológico.

Já Kairós não se expressa por uma imagem uniforme, estática, mas por uma ideia de movimento. É uma experiência temporal na qual percebemos o momento oportuno em relação a determinado processo. É o momento certo para a coisa certa. É o momento crítico para se agir.

que todos estejam sempre à mercê das ingerências do tempo cronológico, como ilustrado pelo emblemático coelho, na obra “Alice no País das Maravilhas”, de Lewis Carroll. No livro, sempre ansioso e de olho no relógio, correndo de um lado para outro, o coelho limita-se a repetir “é tarde, estou atrasado, estou atrasado”. De fato, embora o dia continue tendo as mesmas 24 horas que tinha antes da Revolução Industrial, no final do Século XIX, nunca as pessoas se queixaram tanto, ansiando por mais alguns minutinhos que lhes possibilitem terminar suas atividades cotidianas.

O filósofo alemão, Walter Benjamin (1986), afirma que essa linha de tempo é somente uma porção de nossa existência. Há várias outras linhas de tempo, movendo-se junto com essa, mas não exatamente em paralelo; o tempo linear é realmente uma ilusão, e quando essas linhas do tempo se cruzam uma com outra, elas deixam impressões permanentes no “Tempo do Agora” (*Jesztzeit*).

Benjamin (1986) concebe outra forma de contar a História, uma forma não linear, como uma sequência de acontecimentos e causas, mas como um invisível labirinto de tempo, em que os caminhos desse labirinto destroem a linha de ordenação cronológica dos acontecimentos, que não é a de um “*tempo infinito, e sim, a do tempo entrecruzado*” (p. 45). Assim, o filósofo nos transforma em detetives históricos, apontando como é possível identificar e desvendar os sinais que o futuro negligenciou no passado, pois, para ele, os fatos não se situam no conjunto dos reflexos contidos no futuro. Dessa forma, a dimensão temporal representada por *Kairos* tem seu significado associado ao saber ‘quando’ e ‘como’ utilizar o momento oportuno.

Na Educação Infantil e em quaisquer outras modalidades de ensino, essa percepção ajuda a repensar as limitações impostas por *Chronos* (o tempo linear cronológico), pois a palavra *Kairos* significa o ‘*momento certo*’. Refere-se ao instante, à ocasião ou ao movimento que deixa uma marca para toda a vida. *Kairos* traz a ideia de movimento, complementar à noção de temporalidade representada por *Chronos*. Perceber o momento oportuno em relação a determinado objeto, contexto ou processo significa estar atento ao instante singular que se apresenta. É aguardar pela melhor oportunidade para agir, esperar pela ocasião certa ou momento crítico em consonância com a totalidade dos elementos em questão. O *Kairos* não reflete o passado nem antecipa o futuro - é o melhor momento no instante presente, a decisão de seguir para um lado ou outro, diante de uma encruzilhada.

---

O tempo escolar pode ser encarado como uma expressão da noção de ordem temporal, personificada por Cronos, com conhecimento em blocos de tempo, e sua prática articula poder. O planejamento escolar é minucioso e exige um pensamento cronológico, que não deixa escapar um instante sequer sem ser planejado.

Para Deleuze e Guattari (1995), o tempo se assemelha a um tecido, com suas tramas de fios verticais e horizontais - alguns fixos e outros móveis - que se entrecruzam. Portanto, não pode ser pensado de forma linear, homogênea nem cumulativa. Ao contrário, Deleuze pensa o tempo como um rizoma, uma rede, um emaranhado: o rizoma temporal. Tal como demonstra Pelbart (2004, p. XXI), pensar o rizoma temporal é pensar o tempo como uma multiplicidade. Ele concebe que,

(...) ao invés de uma *linha* do tempo, temos um *emaranhado* do tempo; em vez de um *fluxo* do tempo, veremos surgir uma *massa* de tempo; em vez de um *rio* do tempo, um *labirinto* do tempo. Ou ainda, não mais um *círculo* do tempo, porém um *turbilhão*, já não uma *ordem* do tempo, uma *variação* infinita, nem mesmo uma *forma* do tempo, mas um tempo informal, plástico.

Com isso, Pelbart (2004) chama a atenção para as categorias que revelam a concepção de tempo em Deleuze: emaranhado, massa, labirinto, turbilhão, variação, além de informal e plástico, como as características que se aproximam do rizoma. É predominante, nas ideias de Deleuze, o tempo como coexistência virtual, e não, como uma sucessão, ou seja, um tempo que não exclui o antes e o depois, mas os sobrepõe. É um tempo tomado, enfim, não como sucessão de movimentos e de suas unidades, mas como simultaneidade.

Nobert Elias assinala que estudos sobre esse tema devem ser associados à história e ao desenvolvimento da humanidade, pois

... o **tempo** é uma rede de relações, muitas vezes bastante complexa e que substancialmente, determinar o tempo é uma atividade integradora, uma síntese (1989, p. 67, grifo do autor).

Presente em várias sociedades, desde épocas longínquas, o tempo é uma convenção social, que tem acompanhado o próprio desenvolvimento, proporcionando configurações e medições temporais padronizadas, que oferecem uniformidade e repetição para a organização de nossas rotinas diárias. Nesse sentido, a palavra tempo significa, para Elias,

... o símbolo de uma relação que um grupo humano (isto é, um grupo de seres vivos com a faculdade biológica de conciliar e sintetizar) estabelece entre dois ou mais processos, dentre os quais toma um, como quadro de referência ou medida para os demais. (1989, p. 56)

A simetria e a sequência das medições do tempo permitem demarcar rotinas e atividades dentro de um mesmo código temporal e oferecem maior previsibilidade do próprio cotidiano – as segundas-feiras se repetem após os domingos, os dias de trabalho são entremeados por dias de descanso, o café da manhã vem logo após o despertar – em um

modelo seqüencial, que permite às pessoas organizarem e programarem suas atividades em função do tempo.

É importante ressaltar que esses contornos temporais são resultantes do acúmulo de conhecimento que se dá ao longo da história. Em relação a isso, Elias expõe:

O que chamamos tempo é, em primeiro lugar, um marco de referência que serve aos membros de um certo grupo e em última instância, a toda humanidade, para instituir ritos reconhecíveis dentro de uma série contínua de transformações do respectivo grupo de referência ou também, de comparar uma certa fase de um fluxo de acontecimentos... (1989, p. 84, grifo do autor).

Assim, o tempo cumpre funções de orientação do homem diante do mundo e de regulação da convivência humana. Os instrumentos que aqui chamamos de reguladores do tempo – calendários, relógios, – são, segundo Elias, criações humanas já incorporadas ao *“mundo simbólico do homem como forma de orientação e uniformidade de aspectos físicos, biológicos, sociais e subjetivos”* (1989, p. 23). O autor alerta, ainda, que esses reguladores temporais são invenções humanas e históricas, embora seja provável que tais construções sejam abordadas como se tivessem existência natural, alheia ao homem. Mas, para Elias (1989, p. 22), *“em um mundo sem homens e seres vivos, não haveria tempo e, portanto, tampouco relógios ou calendários”*.

#### **4. REGULADORES DE TEMPO PRESENCIADOS NO COTIDIANO DA ESCOLA**

Há um menino, há um moleque  
Morando sempre no meu coração  
Toda vez que o adulto balança  
Ele vem pra me dar a mão.  
“Bola de meia, bola de gude”.  
(Milton Nascimento)

Este capítulo aborda os principais reguladores de tempo presenciados na Escola de Educação Infantil “O Grãozinho” no período de investigação. Foram encontrados vários

elementos que se conformam em noções temporais norteadoras da vida escolar e configuram como reguladores do tempo da ação das crianças, exercendo forte poder de coerção social.

Aqui é importante ressaltar que, para Guattari e Rolnik, “*a ordem capitalística incide nos modos de temporalização*”. Ela destrói antigos sistemas de vida, ela impõe um tempo de equivalências” (1986 p.43). Guattari (1981) firma também que a moldagem da criança pelo mundo adulto vem acontecendo cada vez mais cedo, “é como se fosse desde a fase infans que começasse o processo de iniciação” (1981, p. 51), as semióticas dominantes da contemporaneidade. A creche é uma importante ferramenta desse processo de iniciação, podendo simplesmente acomodar a criança aos signos da sociedade ou “*ajudá-la a fazer frente a ela; a criança deve aprender o que é essa sociedade, o que são seus instrumentos*”, afirma Guattari (1981, p. 54). Entretanto, acredita-se que a Educação Infantil, desde que seja vista como um espaço aberto à multiplicidade, pode contribuir para a percepção e a construção conceitual do tempo, evitando que as crianças, desde cedo, prendam-se a signos dominantes da contemporaneidade.

Na Escola de Educação Infantil “O Grãozinho”, inicialmente, foi percebido que os principais instrumentos reguladores de tempo, como o calendário e o relógio, corriqueiros no cotidiano de algumas escolas, não estavam visíveis no espaço da creche. Em toda a Escola, há apenas um relógio, situado na sala da coordenação, e um calendário, bem pequeno, na sala do Jardim I. Entende-se que esses dois instrumentos servem mais para a equipe de servidores. Na ação pedagógica com as crianças, esses reguladores temporais são, muitas vezes, substituídos por outros, mas as preocupações acentuadas com o tempo e com medidas temporais permanecem presentes, visto que o tempo constitui um elemento mandatório na coordenação e na integração das relações sociais atuais, uma vez que o número de atividades a serem sincronizadas na modernidade é maior e em redes cada vez mais complexas.

Por outro lado, as crianças não costumam utilizar agenda escolar, e os avisos, as observações e os recados são transmitidos oralmente ou por meio de bilhetes aos pais/responsáveis. Partindo daí, buscou-se identificar em que momentos conceitos como dia, semana, mês, ano, hora, minuto, segundo estavam sendo abordados, uma vez que, ao ingressar na Educação Infantil, as crianças passam a ter contato com novas experiências de organização temporal e a conviver com cozinhas, o que significa construir algumas noções temporais cada vez mais sociais. É o momento de ter contato mais sistemático com os homogeneizadores comportamentais do tempo e vivenciar dimensões temporais como: duração, periodicidade, alternância, sequência, ritmos, transições, seriação e repetição.

Em algumas escolas, o habitual é a existência de um calendário que mede o tempo cronológico, um relógio grande, marcando a “hora certa”, ou ouvirmos uma sirene insistente que avisa que “está na hora”, pois, de acordo os organizadores do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil, do MEC,

As escolas, como as conhecemos hoje, foram fundadas na Modernidade, juntamente com outras instituições, como as fábricas, cadeias, hospícios e outras. O relógio foi logo incorporado no prédio dos colégios e escolas. Em muitas instituições escolares vemos um relógio na fachada do prédio, em outras, o relógio ocupa um lugar de honra no corredor, em outras, ainda, foi substituído pela sineta ou campainha, que anunciam os momentos de trocas de períodos, horário de recreio etc. O tempo marcado pelo relógio organiza a vida da comunidade escolar, marcando o horário da chegada e da saída, da alimentação, do recreio, de tudo (BRASIL MEC, 2006 p. 21).

#### 4.1 DA “BALEIA”, AO “URSO BRANCO” – O TRANSPORTE ESCOLAR COMO PRINCIPAL REGULADOR DO TEMPO NA ESCOLA

“Me disseram que a Baleia estava extinta  
É mentira ela vive e é real  
Todo dia ela passa na esquina  
Vai subindo tão formosa e coisa e tal”.

“Passageiros da Baleia”

Autor desconhecido

No transcorrer da investigação, o fato que mais chamou a atenção foi a importância do transporte escolar para o desenvolvimento das atividades da Escola.

Como já citado anteriormente, foi percebido que, em toda a Escola, há apenas um relógio, situado na sala da coordenação, meio escondido. Procurou-se, então, entender como era definida a hora de chegada e de saída das crianças. A coordenadora informou: *“Olhe, professora, aqui a gente só começa quando os dois ônibus têm chegado”*. O transporte escolar aparece como o responsável pela ação de delimitar o horário de entrada e de saída das crianças na Escola e, conseqüentemente, os demais horários.

Por esse motivo, instrumentos como o relógio, as campainhas, as sinetas não fazem parte do material básico da Escola como reguladores das atividades, exercendo seu poder de coerção social, que, automaticamente, converte-se em autocoerção.

Benjamin, em *Rua de mão única*, ao falar da criança que chegou atrasada, expressa:

“O relógio no pátio da Escola parece avariado pela sua culpa. O ponteiro está marcando “atrasado”. E no corredor penetra um murmúrio de secreta deliberação que sai das portas das classes que a criança percorre. (BENJAMIN, 2007, p.105)

Nessa Escola, esse tipo de transtorno não é sentido pela criança. Todos chegam à Escola basicamente ao mesmo tempo. Não existe um relógio, no qual o tic-tac dos ponteiros, indiscretamente, reprime-os, como se repetisse exaustivamente: “Atrasado! Atrasado! Atrasado!”. Para as crianças do Grãozinho, o ônibus escolar significa menos coerção visto que o início e o término das atividades dependem de sua chegada. De um modo geral, a ação dos sujeitos – professores, alunos e merendeira – não é somente de submissão à ordem imposta pelas coações civilizatórias nas sociedades desenvolvidas que visam à centralidade da Escola no cenário nacional. No caso específico do ônibus escolar, na Escola “O Grãozinho”, encontram-se sinais de conformação, adaptação e apropriação de novas formas de vivenciar o tempo libertando-se do relógio e delimitando e controlando o tempo escolar numa ordem racional da própria Escola.

A Escola adapta-se ao tempo do “*quando o ônibus chegar*”, o que faz lembrar os versos de “Tempo” do poeta Manoel de Barros, que diz:

Eu não amava que botassem data na minha existência. A gente usava mais era encher o tempo. Nossa data maior era o *quando*. O *quando* mandava em nós. A gente era o que quisesse ser só usando esse advérbio. Assim, por exemplo: tem hora que eu sou *quando* uma árvore e podia apreciar melhor os passarinhos. [...] Quem é *quando* criança a natureza nos mistura com as suas árvores, com as suas águas, com o olho azul do céu. Por tudo isso que eu não gostasse de botar data na existência. Por que o tempo não anda pra trás. Ele só andasse pra trás botasse a palavra *quando* de suporte. (BARROS, 2006, p.26).

De certa forma, a Escola busca esse “*quando*”. A partir dele, quase como uma palavra mágica, consegue transferir e acomodar o tempo do relógio para outros tempos. Os gritos de entusiasmo – “*O ônibus! O ônibus!*” – e as palmas das crianças demonstram a admiração e o encantamento, próprios da infância. Já os versos do poeta Manoel de Barros evidenciam que a



importância dada a determinada coisa só pode ser medida pelo encantamento que ela produz em cada pessoa. Em seus versos, a infância aparece como o tempo ideal, o tempo das descobertas, quando tudo é belo e em que há a verdadeira liberdade – a liberdade de criar. A infância é descrita como a morada da felicidade. É o tempo do desvendar, do contato e da comunhão com a natureza, em que o trivial passa a ter valor, a merecer destaque e atenção, razão por que se entende o motivo pelo qual o ônibus deixa de ser apenas o transporte escolar e revela-se como um mundo encantado para as crianças.

Durante toda a semana de observação, não foram presenciadas, em nenhum momento, críticas por parte de colegas nem de professores por questões de atraso, a palavra nem sequer foi mencionada. As crianças descem do ônibus sem se incomodar com o horário. Os professores tampouco se preocupam caso o ônibus demore mais um pouco, pois, quando ele chega, é hora de tudo começar ou terminar.

O relógio, que é o instrumento mais lembrado quando se faz referência ao tempo, na Escola “O Grãozinho”, nos momentos de chegada e de saída das crianças, não é utilizado. Na referida escola percebe-se um tempo que se acomoda as necessidades da instituição da mesma forma que acontece com os relógios na obra do pintor espanhol, Salvador Dalí, “*A persistência da memória*” de 1931, na qual, o autor, brincando com o conceito de tempo, história e memória, faz com que esse instrumento rígido adquira flexibilidade e assim vá escorregando e acomodando-se às mais variadas situações. O conhecimento de conceitos como dia, hora, minuto, a contra-senso da rigidez imposta pelo relógio, também se acomodam à configuração desse regulador de tempo da Escola.

Benjamin faz uso da alegoria do tapete para falar da opulência do pensamento quando este se coloca disponível ao inusitado, apontando o contra-senso como um artifício para a produção do conhecimento.

Sinal secreto: Transmite-se oralmente uma frase de Schuler. Todo conhecimento, disse ele, deve conter um mínimo de contra-senso, como os antigos padrões de tapete ou de frisos ornamentais, onde sempre se pode descobrir, nalgum ponto, um desvio insignificante de seu curso normal. Em outras palavras: o decisivo não é o prosseguimento de conhecimento em conhecimento, mas o salto que se dá em cada um deles. É a marca imperceptível da autenticidade que os distingue de todos os objetos em série fabricados segundo um padrão. (BENJAMIN, 1986, p.264 )

O ponto de desvio, em meio aos fios entrecruzados com requinte de perfeição, desperta o olhar do observador e, ao mesmo tempo, leva-o a construir novos desenhos e assim forjar novos saberes. No Grãozinho, o transporte escolar aparece como o “*desvio*

*insignificante do curso normal*”, em que a rotina rígida é atravessada por fios que rompem a precisão do curso natural e abre caminho para novas configurações.

O primeiro ônibus que transporta as crianças da cidade de Solânea chega entre 13h05min ou 13h10min, e o segundo, que sai da cidade de Bananeiras, chega entre 13h20min ou 13h30min horas. Não existe uma hora fixa para começarem as atividades da Escola. O ônibus não só determina o horário do Grãozinho, mas também de todo o Centro de Ciências Humanas Sociais e Agrárias do Campus III da UFPB/Bananeiras.

A fala da coordenadora indica a importância do ônibus, como um regulador de tempo no contexto escolar. Ela afirma: - *“O ônibus é muito importante. A Baleia é tudo. (...). O novo agora é “o Urso Branco”, e eles (as crianças) ficam esperando àquela hora, aquele ônibus. Para eles, é amor mesmo”*.

Essa relação de amor é fortíssima. O fato é que, para as crianças da Escola “O Grãozinho”, não é preciso que a professora, a sineta ou o próprio relógio avisem que a aula está acabando. O ronco do ônibus descendo a ladeira se responsabiliza por isso. Quando as crianças o escutam, correm todas para as janelas, gritam e batem palmas: *“O ônibus! O ônibus! O ônibus!”*. A euforia é generalizada. Seus olhinhos brilham. Seus rostos se iluminam com um sorriso. Apressadas, organizam o material com o olhar sempre voltado em direção à janela da sala de aula, para não perder de vista o ônibus. Para essas crianças, é um momento mágico, proporcionado pela alegria da possibilidade de liberdade.



Escola de Educação Infantil “O Grãozinho”  
momento de chegada das crianças no ônibus.



Escola de Educação Infantil “O Grãozinho”  
momento de saída das crianças para o ônibus

Por vezes, essa magia é quebrada pela disciplina exigida por parte da professora que organiza a saída da sala, determinando que saiam um a um e com calma. Percebe-se que esse momento é angustiante para elas. A vontade de sair correndo para o ônibus é tal que as

crianças não conseguem ficar paradas nas cadeiras aguardando a chamada e se levantam, questionando: “Tia, já posso ir?” ou “Tia, deixa eu ir?”. A professora avisa: - “Só vai sair quem estiver quietinho em seu canto!”. E o desejo da criança de sair correndo e ser o primeiro a entrar no ônibus é abortado e submetido a uma norma disciplinadora.

Aportando a investigação no filósofo francês Michel Foucault (1987), essa disciplina é vista como o mecanismo institucional que cria e corrige desvios, assim como os *corpos dóceis* são construídos por meio dela. De *Vigiar e Punir*, de Michel Foucault, temos:

Ainda que não recorram a castigos violentos ou sangrentos, mesmo quando utilizam métodos “suaves” de trancar ou corrigir, é sempre do corpo que se trata — do corpo e de suas forças, da utilidade e da docilidade delas, de sua repartição e de sua submissão (1987, p. 20)

A disciplina, ainda segundo Foucault, visa a um corpo como fonte de utilização econômica: o corpo só se torna força útil que é, ao mesmo tempo, corpo produtivo e corpo submisso. Foucault alerta que essa sujeição não é obtida só pelos instrumentos da violência ou da ideologia; pode, muito bem, ser direta, física, usar a força contra a força, sem ser violenta. Pode ser calculada, organizada, sutil, não fazer uso de armas nem do terror e, no entanto, continuar a ser de ordem física.

Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as ‘disciplinas. (idem p. 135)

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente ao aumento de suas habilidades e, tampouco, aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil.

Forma-se, então, uma política de coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, desarticula-o e o recompõe.

Outro aspecto que chamou a atenção em relação ao ônibus foi a atitude das crianças que estudam na Escola “O Grãozinho”, mas não precisam utilizar o transporte escolar. Elas são filhas de funcionários da Universidade e moram no próprio Campus. Mesmo para essas crianças, o ônibus tem encanto, fascínio. De acordo com a fala da professora,

*Pronto, a primeira viagem do ônibus, quando chega é aquela alegria. A segunda do mesmo jeito, ‘Chegou o ônibus! Chegou o ônibus!’ Aí vai todo mundo esperar o ônibus lá na janela, nas grades ou então em qualquer canto, mas vão esperar quem chega, a chegada dos outros colegas no ônibus. É a maior felicidade.*

Como chegam mais cedo à Escola, essas crianças ficam na expectativa da chegada do transporte, e quando termina a aula, ao serem conduzidas pela mão do responsável que vem pegá-las na Escola, ficam com o olhar fixo nas demais crianças que adentram no ônibus.

O retorno para casa acontece de uma só vez. O ônibus chega aproximadamente às 16h50min e conduz todas as crianças da Escola “O Grãozinho”, passando primeiro pela cidade de Bananeiras para, em seguida, ir para a cidade de Solânea, retornando ao Campus Universitário para transportar os alunos do Colégio Agrícola e dos cursos superiores.

Na volta para casa, as crianças mostram-se animadas. Sentam de três nos bancos e conversam sem parar. É o momento de contar a novidade que estava engasgada na garganta, mas que não foi dada a oportunidade de colocá-la para fora. A bolsista que cuida delas no transporte apenas solicita que fiquem todos sentadinhos para que não haja acidentes. Quando o ônibus chega à Praça de Bananeiras, os responsáveis pelas crianças os estão esperando, mas a despedida dos colegas é calorosa, pois não deu tempo suficiente para dizer tudo o que estavam com vontade de falar. Portanto, é comum ouvirmos expressões como: “*Amanhã eu conto tudo*”, “*Amanhã eu te mostro o batom*”. O trajeto da Escola até a cidade de Bananeiras é percorrido em cinco minutos, deixando muita coisa pendente para o dia seguinte.

É importante ressaltar que, para o Campus III, como um todo, o transporte escolar tem fundamental importância pelo fato de o Campus Universitário interligar, por meio de uma ladeira íngreme, as cidades de Bananeira e Solânea. Como é comum, no Colégio Agrícola, o uso de um apelido, o transporte Escolar ficou conhecido como “*A Baleia*”, por ser grande e ir recolhendo por onde passa os membros da comunidade universitária.

A sua fama percorre os municípios de Solânea e de Bananeiras, e as pessoas se cumprimentam com um “*Bom dia! Já estás esperando a Baleia?*”. Entre os professores, é comum comentário do tipo: “*Só vou para o pavilhão de aula quando a Baleia chegar,*” ou “*Hoje estou sem carro, vou subir a ladeira de Baleia*”. Entre os alunos dos cursos profissionalizantes e dos cursos superiores, ela serve de desculpa para os atrasos: “*Professora, tire minha falta, a Baleia hoje atrasou*”.

A *Baleia* faz parte da história do Campus III da UFPB. Com o passar do tempo, ficou velho, sem condições de fazer o transporte dos usuários e “*se aposentou*”, como é de costume se falar. O fato é que a *Baleia* se tornou tão vital para essa Escola que, desde o ano de 2005, há

uma prévia carnavalesca, na qual o “*Bloco da Baleia*” sai da praça da Escola e invade as ruas principais da cidade de Bananeiras, com a macha carnavalesca, “*Passageiros da Baleia*”.

O evento, que iniciou tímido em 2005, foi, gradativamente, tomando corpo, tornando-se grandioso, em termos proporcionais ao tamanho da cidade, visto que a população do município de Solânea, que também é usuária do transporte escolar, desce a ladeira e se junta à comunidade universitária, engrossando as fileiras do evento. Vestidas a caráter e dançando, as pessoas acompanham o carro de som, cantando:

“Está na rua os Passageiros da Baleia  
Foi criado pra animar o carnaval  
Na Escola a Baleia roda lenta  
Em Bananeiras ela roda muito mais.

Ai Baleia, você é que me leva e traz.  
Ai Baleia, você é que me satisfaz.

Me disseram que a Baleia estava extinta  
É mentira ela vive e é real  
Todo dia ela passa na esquina  
Vai subindo tão formosa e coisa e tal.  
Ai Baleia...

Passageiros da Baleia vai passando  
Vai lotando até não caber mais  
Estudantes, professores e funcionários  
Se não cabe ela volta e pega mais.

“Passageiros da Baleia”  
Autor desconhecido

“A Baleia” foi substituída pelo “Urso Branco” (um novo ônibus, que passou a fazer o transporte da comunidade universitária a partir de 2007), mas permanece viva na memória de seus antigos usuários, pois, ainda hoje, é comum ouvirmos expressões do tipo: “*A Baleia já chegou*” ou “*Vou esperar a Baleia*”.

O novo ônibus trouxe benefício à comunidade universitária, visto que o velho quebrava a todo instante, mas a Baleia é sempre citada. Para o filósofo Walter Benjamin (1988), a citação não é apenas uma referência a outro texto, mas uma referência a um texto de um passado. Nesse sentido, citar é rememorar o passado a partir do ponto de vista de um determinado presente. Em suas “Teses sobre o conceito de História”, o filósofo trabalha a rememoração como um recurso na abordagem da história, visto que questiona a posição historicista, fruto do positivismo que procura restringir o trabalho do historiador à detecção do fato puro, querendo evitar a adoção de uma lógica que estabeleça entre fatos e que dê um sentido à história.

A sua forma de ajuizar a rememoração passa a ser um instrumento que supera as falhas do historicismo, uma vez que possibilita o encontro entre o presente e o passado. É como, no caso do transporte escolar do Campus III da UFPB, a citação a “Baleia” deixasse seu sedimento em torno do “Urso Branco”, contribuindo assim para a construção de uma memória resistente ao perigo do esquecimento. O ônibus novo é o progresso, mas rememorar a Baleia anula o distanciamento entre o velho e o novo.

Assim, o tempo da rememoração benjaminiana pode ser representado em forma de espiral que, apesar de crescer continuamente, quando visto de cima para baixo, mantém sempre a mesma forma circular. O crescimento insinua o distanciamento entre dois pontos (o ônibus velho e o ônibus novo), demonstrando-os como pontos distintos; já o citar elimina esse distanciamento e revela identidade entre os mesmos (novo e velho) devido a sua superposição dentro do espiral.

Sonia Kramer (2008), em um artigo intitulado “Educação a contrapelo”, assegura que Benjamin *“propõe a ruptura do ‘era uma vez’ com um tempo pleno de ‘agoras’, em que presente, passado e futuro se cruzam”* (p. 17). Para essa educadora, é no resgate do passado que reside a possibilidade de realizar o encontro entre passado e o presente, para que eles se atrelem e se reconstituam em “novas constelações” (idem. 18).

#### 4.2 A ROTINA ESCOLAR COMO UM IMPORTANTE REGULADOR DO TEMPO

“Brincar com criança não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem Escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados, em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem”.

(Drummond)

Não se pode negar que, na sociedade ocidentalizada, o processo educativo escolar se fixa na cadência da vida social. O educador define as atividades cotidianas da Escola de acordo com o horizonte temporal de referência dado pelo tempo social, tornando-se o idealizador do plano temporal da criança, e assim, procura produzir determinadas formas de encadeamento das atividades educativas no tempo e no espaço, de forma que se aproxime do tempo social dominante na sociedade. Nesse sentido, o encontro entre o professor e a criança é, quase sempre, marcado pelo impasse entre dois modos de interação com o tempo. O projeto temporal do professor é marcado pela organização social, e a vivência temporal da criança, originária das interações mais cotidianas e espontâneas, é própria das crianças, sem a responsabilidade social da vida do adulto.

Na Escola, a referência ao tempo social mostra que o encontro da lógica de organização temporal, própria do mundo do adulto, com a da criança, supõe alguma forma de controle, por parte do educador, e modos de resistência a ele, por parte das crianças, visto que, em qualquer proposta educativa, mesmo nas pedagogias ativas, há finalidades definidas e códigos de sociabilidade a serem aprendidos. Um exemplo disso é a experiência vivenciada na Escola “O Grãozinho”, na semana de observação registrada no diário de campo do dia 20.10.2008.

(...) com 30 minutos de recreio, a coordenadora solicita que as crianças voltem para sala de aula, dizendo:

- Terminou o recreio. Todo mundo para sala de aula. Vamos! Vamos! Vamos!

Muitas crianças protestam:

- Tia deixa a gente ficar mais um pouquinho. Só um pouquinho.

Coord.: -Não! Não pode, temos que voltar para a sala, porque está quase na hora do ônibus chegar.

Mesmo assim, algumas crianças dão continuidade às brincadeiras no pátio, sendo necessário às professoras levá-las pelo braço para a sala de aula.

Ao retornar à sala, elas se mostram inquietas e, para acalmá-las, a professora canta a música “Som dos mosquitinhos”.

“Para ouvir

O som dos Mosquitinhos,

E as batidinhas do meu coraçãozinho

Pego a chavinha

E tranco a minha boquinha”.

Com a música, consegue com que o barulho diminua por alguns instantes, mas logo uma criança corre até a janela e grita: *“O ônibus! O ônibus! E os demais acompanham em coro e com palmas. O ônibus! O ônibus! O ônibus.”*

Para Bernstein (1996), a criança, muitas vezes, não se identifica com aquilo que o professor apresenta a ela, e seu comportamento pode corresponder ou às expectativas do educador ou contrariá-las, em algumas ocasiões, e até gerar aversão à sua ação educativa. Isso nada mais é do que uma forma de resistência por parte da criança, sobretudo quando a temporalidade da produção capitalista é imposta pelo educador, dominando a temporalidade despreocupada e móvel comum da infância, com a finalidade de submetê-la aos reguladores de tempo social. Para isso, muitos limites são impostos pelo educador, com o objetivo de alcançar eficácia e padrões de comportamento, vistos como adequados à ordem capitalista vigente.

Para Sant’Ana, o educador induz a criança

a compartilhar o seu sistema de significações da realidade. Ele almeja que a criança se identifique com o projeto para ela idealizado e assuma um conjunto de atitudes por ele valorizadas. Então, a criança é defrontada com uma gama de experiências concretas voltadas para tomar para si o referencial de conduta do outro. É o jogo interacional, o canal privilegiado para a revelação da dinâmica que move os encontros e desencontros entre o projeto do adulto e a experiência da criança, enquanto organizações temporais diante da realidade do tempo social (SANT’ANA. 2002, pp 2,3)

Enquanto o papel dos adultos é o de inserir a rotina no cotidiano, o das crianças é o de vivê-la. Essa temporalidade busca adequar os diferentes ritmos das crianças ao ritmo único da rotina da instituição. Assim, o tempo do Grãozinho parece não pertencer às crianças, mas a uma estrutura hierárquica regida por uma rede formalizada de regras, em que o tempo objetivo e linear tenta sobrepor-se ao tempo subjetivo. Nesse contexto, de acordo com a rotina estabelecida, não é a atividade que determina o tempo, mas o tempo que a determina, pois qualquer instituição que se baseia em uma rotina rígida determina para cada atividade um tempo preestabelecido para sua realização. Não importa se a atividade está sendo significativa para as crianças, mas que se mantenha a sequência para garantir a pontualidade dos horários predeterminados. A atividade, assim desenvolvida, gera uma descontinuidade do processo pedagógico, uma vez que cada atividade é sempre interrompida pela próxima, independentemente da intensidade com que esteja sendo vivida pelas crianças.

Em uma rotina rígida, cabe ao professor a tarefa de distribuir para todas as crianças uma atividade na mesma hora e no mesmo lugar e ao mesmo tempo, sem abrir espaço para





Explica: “*Quando temos apenas uma coisa, não se usa o S, quando temos mais de uma coisa usamos o S*”.

Observa-se, portanto, que a professora procura seguir uma rotina diária, pois ao retornar a sala não dá continuidade à atividade, muito embora tenha avisado as crianças que o faria: “*Quem ainda não terminou, vai ter que terminar quando voltar do recreio, certo!*” Isso não acontece. Uma outra atividade é exposta na lousa para ser copiada e respondida pelas crianças, através de um modelo. O que se entende como uma forma de homogeneizar e disciplinar, visto que algumas crianças já haviam concluído a atividade dos numerais, outras estavam bastante próximas de concluir, e outras se encontravam bem no início. Assim, uma nova tarefa iria manter todas as crianças ocupadas, mesmo descumprindo ordens preestabelecidas pela própria professora.

Benjamin escreveu uma série de textos em que aborda os livros e as cartilhas de épocas anteriores à ilustração, nos quais, as crianças aprendiam a ler e a escrever brincando. Ao mesmo tempo, o referido autor tece comentários sobre a pedagogia moderna. Ao falar da primeira cartilha lúdica de Freud, publicada no *Jornal de Frankfurt*, em dezembro de 1930, ele afirma:

Em todas as partes tomou-se o cuidado de preservar a soberania da criança que brinca, de não deixar que ela perca força alguma junto ao objeto da aprendizagem e de banir o horror com que as primeiras letras e algarismo gostam de se impor como ídolos às crianças. Assim pelo menos uma geração mais velha lembrar-se-á com certeza daquela impressão, difícil ainda de ser descrita, que os primeiros ‘exercícios aplicados’ no livro de aritmética lhe casavam. Que frieza não emanava a falsa probidade daquelas linhas, nas quais um numeral era admitido de vez em quando, a semelhança de um alçapão (BENJAMIN, 2007 p. 153).

Em Benjamin (2007), a ludicidade e a descontração aparecem como os pressupostos metodológicos fundamentais para a autoconfiança infantil. Os recortes do *Diário de Campo* e os depoimentos recolhidos revelam o tempo como um instrumento norteador das atividades e dos objetivos propostos pela Escola, desconsiderando o ritmo próprio de cada criança. Quando a professora afirma: “*Existe o tempo, a hora de tudo. Nós temos tempo para merendar, para brincar, temos tempo do recreio, temos tempo da Educação Física, então temos tempo para tudo*”, percebe-se que o tempo exerce sobre as atividades uma autoridade significativa, que é um elemento importante no sentido de controlar as ações da Escola e, conseqüentemente, das crianças, em detrimento das suas aspirações e dos seus anseios. Por outro lado, fica evidente que, na referida Escola, a importância dada às atividades de matemática e de escrita, totalmente direcionadas pelo educador, é maior do que o tempo dedicado a experiências formativas, construídas pelas crianças.

O espaço e o tempo vistos como abertos para as possibilidades lúdicas praticamente não existe. Portanto, só na situação de recreio é que a criança pode ser mais ativa e livre, embora sob a vigilância das educadoras, que cuidam para que não haja acidentes. O restante da jornada da criança, em sala de aula, é bem demarcado por uma estruturação básica da rotina geral (a sequência das atividades difere conforme o tipo de material utilizado para realizá-la, mas do ponto de vista geral, sofre poucas variações), o que já oferece, de antemão, uma visão geral da estrutura de trabalho do estabelecimento. Isso nos permite visualizar um quadro significativo para a compreensão da dinâmica escolar, que recebeu o título de “quadro de rotina”<sup>21</sup>.

O “quadro de rotina” está organizado conforme uma disposição temporal da distribuição das atividades presentes no cotidiano da pré-escola observada, procurando-se, então, evidenciar os reguladores temporais mais significativos para se refletir sobre as experiências vividas pelas crianças. Nele, os tempos e os espaços da creche estão organizados para vivências únicas (todas as crianças devem realizar desenho livre ao mesmo tempo e no mesmo local, independente de estarem com vontade de desenhar ou não; todas devem comer ao mesmo tempo; todas devem participar das atividades dirigidas ao mesmo tempo; todas devem ir para o parque ao mesmo tempo, entre outras). O mais importante é que todas devem começar e terminar ao mesmo tempo.

Na análise do quadro de rotina, é possível perceber que a maioria das atividades está desorganizada e distribuída em um tempo cronometrado e no espaço da sala de aula, havendo poucos momentos de mudança dessa rotina. Durante a semana de observação, eles ocorreram apenas em situações em que houve algum imprevisto, como podemos constatar no recorte do diário de campo do dia 23/11/2008.

Ao entramos em sala de aula, chegou um membro do Conselho Tutelar para conversar com a coordenadora, mas antes de sair, a professora deixou como atividade um desenho livre e pediu que eu observasse. As crianças começaram a me mostrar a atividade dizendo o que tinham desenhado. Lancei a proposta delas não só dizerem para mim o que tinham desenhado, mas apresentarem seu trabalho para toda turma. Elas acharam a ideia interessante, muito embora ao chegar à frente dos colegas muitos se mostraram envergonhados e ficavam calados. Lancei a ideia de apresentarem os desenhos sentados em suas cadeiras, e assim muitos crianças conseguiram falar do seu trabalho. Uma menina chegou a contar:

*”essa é a história de uma menina triste que ganhou de presente uma linda festa de aniversario e ficou feliz para sempre”*

---

<sup>21</sup> Ver anexo nº. 6.



Escola de Educação Infantil “O Grãozinho – Desenho realizado por uma criança

Percebi também que as crianças não tiveram a preocupação de datar seu trabalho como faziam de costume. Apenas colocavam o nome.

Um grupo de meninas conversava baixinho em um canto da sala. Perguntei se elas queriam apresentar seus desenhos.

Uma delas respondeu: - Agente quer cantar uma música.

Outra disse: - Uma música pra tu tia.

Respondi:- Ótimo! Eu quero ouvir essa música.

Por iniciativa própria as meninas se dirigiram até a porta da sala e cantaram uma linda música evangélica em que o refrão dizia ”deixe o Senhor Jesus entrar em sua casa”

Após a música outras crianças também queriam cantar, mas foi o momento em que a professora retornou e retomou as atividades revisando algumas continha de somar e a sala seguiu a sua rotina. (Diário de campo 23/11/2008)

Vejamos o que orienta o RCNEI, no que diz respeito às atividades que estimulam as crianças a fazerem uma leitura das imagens que produziram no contexto de uma sala de aula de Educação Infantil:

É essencial que se incluam atividades que se concentrem basicamente na leitura das imagens produzidas pelas próprias crianças (desenhos, colagens, recortes, objetos tridimensionais, pinturas etc.). Permitir que elas falem sobre suas criações e escutem as observações dos colegas sobre seus trabalhos é um aspecto fundamental do trabalho em artes. É assim que elas poderão reformular suas ideias, construindo novos conhecimentos a partir das observações feitas, bem como desenvolver o contato social com os outros. (MEC, 1998, p. 105)

O mesmo documento ainda alerta que as possibilidades de aceitação das diferenças se alargam com atividades que incitam as crianças a fazerem uma leitura das imagens que produzem.

Comentar os resultados dos trabalhos possibilita a descoberta do percurso na criação e a percepção das soluções encontradas no processo de construção. Nas leituras grupais, as crianças elaboram não somente os conteúdos comentados, mas estabelecem uma experiência de contato e diálogo com as outras crianças, desenvolvendo o respeito, a tolerância à diversidade de interpretações ou atribuição de sentido às imagens, a admiração e dando uma contribuição às produções realizadas, por intermédio de uma prática de solidariedade e inclusão. É nessa interação ativa que acontecem simultaneamente a observação, a apreciação, a verbalização e a resignificação das produções. Nessas situações, novamente, a imaginação, a ação, a sensibilidade, a percepção, o pensamento e a cognição são reativados. (MEC, 1998, p. 105)

Dessa forma, está sendo trabalhada a singularidade de cada criança, e cada uma delas tem sua própria inspiração. Portanto, não existe receita pronta ou forma certa, mas um jeito próprio de cada um realizar a atividade, seja ela desenho livre ou direcionado, pintura ou modelagem. Assim, tudo se transforma em arte e, ao mesmo tempo, cria situações de diálogos, trocas de experiências.

Fernandes (2003) destaca que a potência da atividade artística na produção de subjetividade é

Capaz de expandir formas de vida, ela coloca em questão o ser humano que assiste e repete o caminho traçado por outrem, problematizando sujeito e objeto. A potência artística não está aprisionada em objetos. Está na relação e transita entre corpos e coisas produzindo sentidos. Como ator social o homem dá corpo a enunciados que se espalham em busca de formas, de vivências, de expressões singulares capazes de outros enunciados. (p.12)

A organização de uma boa parcela das escolas infantis ainda se encontra pautada em princípios educativos uniformizantes, que procuram formar cabeças em série. Segundo Oliveira (2002), instituir as bases para uma proposta pedagógica que “potencializa mudanças, que orienta rotas” (p. 169) é hoje um desafio. Alterar o que está enraizado historicamente nos posicionamentos, não só dos professores, mas também dos gestores, em relação aos objetivos da Escola e da educação infantil, significa abortar ideias estabelecidas socialmente, durante muito tempo, sobre a representação de criança, do seu processo de desenvolvimento e das concepções assistencialistas e compensatórias daí decorrentes.

Com os exemplos expostos anteriormente, fica claro que a escola o Grãozinho ainda se encontra regida pela batuta de uma rotina fiel aos princípios de uma estrutura hierarquizada, uniforme e homogeneizadora, as crianças vivem temporalidades distintas (não com a amplitude a que têm direito) que, nem sempre, são percebidas, pois, muitas vezes, são

ocultadas por detrás de práticas rotineiras e naturalizadas que vão se cristalizando no dia-a-dia, postuladas em frases do tipo: “*Querem (as crianças) muito tempo. Eles querem todo, só que a gente tem nosso tempo*”.

Essa rotina da Escola “O Grãozinho” também foi detalhada pela professora, que apresenta uma forma de organização do trabalho que se assemelha ao “quadro de rotina” apresentado anteriormente. A rigidez e a fragmentação dos tempos e os espaços pré-fixados de atuação tornaram possível identificar uma estreita aproximação com a lógica da organização temporal e espacial de Escola, e não, de uma instituição de educação infantil, ou seja, um tempo-espaço compreendido e organizado para sujeitos-alunos, e não, para sujeitos-crianças, conforme este depoimento da professora:

*A gente inicia com as orações (pausa). Não! Não! Começa com músicas, orações. A gente trabalha a parte religiosa (...) o Pai Nosso, Ave Maria e a Oração do Anjo da Guarda. Vem em seguida o não bater, não arengar e depois, já em sala de aula, vem a questão de conversar sobre as atividades do dia: o dia, a data. Na verdade é sobre a parte do calendário: data, dia que é hoje, que assunto que vai ter e que vai ser trabalhado naquele momento. Por exemplo, nós trabalhamos ontem (segunda-feira) seres vivos(...). Aí foi trabalhada uma atividade de pintura. Depois fizemos uma atividade no caderno. Depois que pintaram, eles recortaram e colaram no caderno, pronto. Em seguida, chegou a hora da merenda, depois a escovação de dente, que é a parte higiênica que a gente trabalha, aí desceu para o recreio. Brincaram um pouco apenas porque choveu. Voltamos e trabalhamos com massinha ou pintura livre e desenho livre (...). Chegou o momento do ônibus, eles levaram uma atividade para casa em relação aos seres vivos.*

As palavras da professora denotam que as múltiplas vivências das crianças colidem com uma proposta de vivência única, cuja uniformização e homogeneidade são critérios para a organização e a conservação do encadeamento das atividades previstas na rotina. O que se compreende é uma linearidade característica da rotina baseada na previsibilidade, imposta pela instituição, que não se corporifica no cotidiano não-linear, imprevisível, inusitado e inesperado da criança, em que aquela – a rotina previsível – procura sucumbir à outra – a vivência imprevisível. Nesse sentido, o choque é inevitável, e não poderia deixar de ser uma vez que, as crianças são múltiplas, vivem experiências temporais diversas porque seus tempos próprios não são preestabelecidos, mas vividos, e, conforme o da situação em que se encontram, conseguem experimentá-los de forma mais ou menos intensa.

Essa rotina, apresentada no quadro (anexo 6) e também descrita pela professora, é, de certa forma, quebrada na quarta-feira, com a inclusão de uma aula de recreação. No entanto, esse momento não parece ser vivenciado com prazer por algumas crianças. Abaixo se encontra um recorte do diário de campo, que representa bem a dificuldade de se experimentar prazer nessa atividade.

Nesse momento, o professor de recreação chegou chamando a turma para aula de recreação. Não percebi pouco entusiasmo das crianças. Uns até pediam para ficar em sala desenhando, outros alegavam que não tinha vindo de tênis. No transcorrer da aula entendi o motivo: parecia até que as crianças estavam no exército. O professor gritando muito para que as crianças ficassem quietas em fila, dentro dos bambolins e com a bola nos pés. Um menino pegou uma bola e deu um chute. Isso deixou o professor bastante nervoso, gritava:- Quem mandou você chutar, heim? Quem mandou? Você é o professor agora? É? Então venha para cá agora e assumo o meu lugar! Essa situação me deixou constrangida e a professora comentou:- ele não tem paciência com as crianças, grita. Mas as crianças gostam dele. Retornei a sala de aula e da janela da mesma fiz algumas fotos. No final da aula o professor pede para as crianças recolherem os bambolins e as bolas. Jogando uma bola no gramado grita: Vocês não queriam chutar bola. Olha aí a bola para chutar. Por uns dez minutos meninos e meninas brincaram livremente de futebol no pátio. (Diário de campo 22/10/2008)



Escola de Educação Infantil “O Grãozinho” – aula de Recreação

Que reflexões podem ser encaminhadas partindo-se de uma rotina rígida, cronometrada, controladora e docilizadora, em que as atividades oferecidas e o modo de organização do processo educativo não se articulam com experiências sociais mais amplas, que não conduzem à adaptação para organizações de outra natureza que não a escolar?

Sant'Ana (2002), em sua tese de Doutorado, "*Experiências formativas em pré-escola: sob a perspectiva da psicologia social de G. H. Mead*", afirma que o viver em uma organização como uma pré-escola instrui a criança a interagir, a refletir e a se conduzir de um modo específico. A criança aprende algo sobre a relação com os outros, com a autoridade, com a regra e com as tarefas lá executadas. No entanto, na Escola "O Grãozinho", verifica-se um mundo regulado por normas que dirigem o agir infantil, definindo limites concretos para sua expressão. Regras múltiplas, abrangentes e de difícil categorização, pois algumas delas não são bem explicadas para a criança.

Outra reflexão a partir da experiência vivenciada no Grãozinho diz respeito ao fato de algumas das crianças relatarem diante de determinadas atividades, o que permite originar certos elementos da interação social não planejada e, nem sempre, controlada pela professora. Esse processo permite identificar certos movimentos de resistência como uma busca de autonomia da criança em direção à liberdade de escolha e à autogestão. Essa relutância pode indicar que o fato de a criança resistir à excessiva heteronomia, colocada por situações diversas que se expressam de maneira simples, depende, principalmente, do grau de controle que a professora exerce sobre a classe. São lápis conectados a borrachas que viram martelos; é uma fome que chega fora de hora; é a cabeça baixa na mesa; um sono impertinente ou, ainda, o esquecimento do tênis, um calçado requisitado para a participação na recreação (MEC, 1998, p. 105).

A autonomia pode ser entendida a partir de Freire (2003) como a capacidade de uma pessoa ou uma comunidade tomar as decisões que a afetam, para construir suas próprias regras, refletir sobre as consequências de suas ações e assumir responsabilidades. O estudante (independente da idade que tenha) só pode alcançar a autonomia se, pouco a pouco, tiver a oportunidade de assumir as decisões que o afetam. Falando de crianças, as decisões mais pessoais e concretas podem ser: que história ouvir, quando e o quanto comer, com quem e quem brincar, como os conflitos podem ser resolvidos, como os materiais podem ser partilhados etc.

No que diz respeito a essa temática, o RCNEI aponta a construção da identidade como um dos principais objetivos da Educação Infantil. No entanto, a construção de uma subjetividade autônoma pressupõe uma educação que valorize as potencialidades e singularidades de cada ser humano. A infância necessita de atenção especial, em um ambiente acolhedor, alegre, criativo e instigante, ou seja, ético e estético.

Mesmo que se apliquem atividades padronizadas a todas as crianças em função de uma rotina que tem como certa a previsibilidade dos acontecimentos, em que é possível prever o próximo ato, não se consegue evitar a imprevisibilidade constituída na dinâmica do



cotidiano plural, em que se entrecruzam diferentes concepções de mundo carregadas de sentido e de significados construídos no contexto social e cultural dos quais as crianças fazem parte. Assim, confirma-se que a dinâmica do cotidiano infantil não condiz com uma temporalidade controlada e dividida em quadrículos, que separa o tempo de brincar do tempo da atividade, e os tempos sociais, culturais e biológicos em função de um tempo unificado e homogêneo, conforme expressa a professora: “*Temos tempo para merendar, para brincar, temos tempo do recreio, temos tempo da Educação Física, então temos tempo para tudo*”.

De acordo com o RCNEI, na Educação Infantil, a rotina deve estar além da organização curricular, ou seja, das competências que são trabalhadas nas diferentes áreas do conhecimento desse segmento. Para as crianças pequenas, a rotina atua como organizadora das experiências do cotidiano. Ela define quais e como serão as propostas realizadas pelas crianças no período em que estiverem na Escola. Portanto, o dia-a-dia passa a ser algo previsível e que tem importante efeito sobre a sua segurança e autonomia.

O RCNEI indica que, na Educação Infantil, o encadeamento de ações pode ocorrer em três grandes modalidades de organização temporal, a saber: “atividades permanentes, a sequência de atividades e projetos e trabalho”. As atividades permanentes dizem respeito às ações básicas de cuidados, aprendizagem e prazer para as crianças, cujos conteúdos necessitam de uma constância. A sequência de atividades refere-se às ações planejadas e orientadas, de modo a promover aprendizagens específicas, e são sequenciadas com intenção de oferecer desafios em diferentes níveis de complexidade. Por fim, a modalidade de projetos e trabalhos envolve a construção coletiva de um projeto de trabalho,

O RCNEI aponta, ainda, que a orientação temporal deve ser organizada de modo que contemple os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagem, e forneça subsídios para prever a sequência do trabalho, diminuindo a ansiedade acerca do desconhecido.

A professora da sala observada reconhece que existem outras formas de se trabalhar, além da apresentada por ela, quando afirma: “*Existe sim. Essa foi a colocada por mim*”, mostrando uma visão adultocêntrica de quem é o dono da situação. Também considera essa rotina importante porque, segundo ela, “*agente sempre tem uma sequência de tudo que agente faz na vida. Agente não faz nada aleatoriamente. Então é importante a sequência, entendeu!*”

É importante ressaltar que, de acordo com o RCNEI, as rotinas da Educação Infantil não significam repetições sucessivas e/ou um sequenciamento de atividades mecanizadas e desprovidas de sentido para as crianças, mas uma referência para acomodar uma diversidade de situações educativas em uma lógica adequada às características infantis. Logo, requerem flexibilidade e criatividade para adaptá-la ao contexto de cada turma e de cada Escola.

O RCNEI, ao tratar da organização do tempo na Educação Infantil, alerta que

A rotina na educação infantil pode ser facilitadora ou cerceadora dos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Rotinas rígidas e inflexíveis desconsideram a criança, que precisa adaptar-se a ela e não o contrário, como deveria ser; desconsideram também o adulto, tornando seu trabalho monótono, repetitivo e pouco participativo. (MEC 1998, p.73)

Para o referido documento, a organização do tempo deve antever possibilidades diversas e concomitantes de modo que a rotina estruture as atividades, mas os tempos não devem ser rígidos e inalteráveis. A rotina necessita envolver flexibilidade e limites, pois contempla a subjetividade de um grupo, constituído, em sua maioria, de crianças que devem ser respeitadas em suas especificidades.

#### 4.3 OUTROS REGULADORES DE TEMPO NO COTIDIANO ESCOLAR

Como já comentado anteriormente, o tempo e os espaços no Grãozinho estão estruturados para vivências únicas. Tanto os profissionais quanto as crianças, quando chegam a essa instituição, encontram uma rotina diária que é comum a todos os grupos de crianças. Por meio da observação, nos diferentes momentos da rotina, foi possível registrar manifestações das crianças e dos adultos em relação a ela, assim como a dinâmica heterogênea e as contradições entre o proposto e o vivido no ambiente coletivo do grupo. O que se verificou foi que as ações dos adultos (professor e auxiliar) estão subordinadas a uma sequenciação hierárquica, cabendo-lhes adequar os diferentes ritmos das crianças ao ritmo único da rotina da instituição.

Batista (1998), ao avaliar a rotina no contexto da Educação Infantil, revela:

(...) O tempo da creche parece estar alheio aos adultos e crianças que nele atuam. Esses sujeitos com funções distintas nesse contexto parecem sofrer a opressão do tempo rígido e regulado por forças outras que não eles próprios. No entanto, adultos e crianças sofrem diferentemente essa opressão. Enquanto os adultos têm o papel de inserir a rotina no cotidiano, as crianças têm o papel de vivê-lo (p. 11).

Nesse sentido, entende-se que a organização temporal, nessas instituições, não compete aos adultos e, muito menos, às crianças. Ela está à mercê de toda uma organização burocrática, de preceitos adultos de ordem, de uma sociedade capitalista, que impõe regras e

modos de relação pautados na competição. Entretanto, o período de observação no Grãozinho ofereceu condições de concluir que a criança cria meios para transgredir aquilo que não lhe dá prazer, o que, para ela, não faz sentido, fazendo com que o tempo subjetivo dos membros - sejam eles adultos ou crianças, envolvidos no processo educativo – sobreponha-se ao tempo objetivo e linear.

#### 4.3.1 Boa tarde, eu estou chegando

Boa tarde, eu estou chegando  
 É tão bom estar aqui  
 Para trabalhar um pouco.  
 Brincar, dançar, sorrir.  
 Boa tarde eu estou aqui  
 Eu cheguei, cheguei contente  
 Minha gente vim trazendo  
 Amizade, amizade  
 Para vocês amigos  
 Para vocês amigos  
 Eu desejo Boa Tarde.

Na instituição investigada, o início das atividades acontece na recepção, com todas as turmas juntas, cantando a música “Boa tarde”. Atividade desse tipo é um importante instrumento “lúdico” para se trabalharem noções temporais. Jean Piaget (1998, p. 91) afirma que a construção da noção do tempo exige, também, o desenvolvimento da representação, e *“a compreensão da história supõe a noção de tempo, sobre o duplo aspecto da avaliação da duração e da seriação dos acontecimentos”*.

Assim, a criança, ao pegar um objeto e recordar um fato relativo a ele, reconstrói um acontecimento não mais ligado à percepção direta. E, uma vez interiorizada, a imitação fornece aos simples exercícios motores todo um simbolismo que passa a funcionar na ausência do modelo intervindo e enriquecendo as relações interindividuais.

Para Oliveira, é importante proporcionar às crianças

(...) a oportunidade de ampliar seus conhecimentos a respeito da realidade que o cerca, não o limitando a bairros, cidades, estados ou países ou ao presente, passado, futuro, pois para a criança, o lugar e a cronologia não

são o mais importante, mas importa mais a casualidade entre os acontecimentos, a cadeia que se estabelece entre os homens de diferentes tempos e diferentes lugares. Isso constrói a noção de tempo histórico e, conseqüentemente, da história (2005, p.170).

Concordando com Oliveira, é importante que o professor desenvolva atividades lúdicas que conduzam a criança a lidar com medições de tempo, calendários de diferentes culturas, marcações de periodicidades, mudanças e permanências, catalogar acontecimentos com tempos distintos, identificar os ritmos de ordenação temporal das atividades, possibilitando que o tempo seja dimensionado, diferentemente, em toda a sua abrangência de elementos, cuja complexidade a criança aprenderá gradativamente, através de vivências pessoais e de um objeto de cultura construído pelos povos.

Como propõe Benjamin (2007), a criança volta a criar para si todo o fato vivido e começa, mais uma vez, do início, em que a particularidade do lúdico *“não é um ‘fazer como si’, mas um ‘fazer sempre de novo’, transformação da experiência mais comovente em hábito.”* (p.102)

Na Escola investigada, percebeu-se que a ausência do calendário foi suprida por uma datação, junto com o cabeçalho da Escola, colocado na lousa antes da entrada das crianças. Ao realizarem suas atividades, elas têm o cuidado de assiná-las e datá-las, sem que a professora solicite que o façam. No dia 22/10/2008, por exemplo, ela não alterou a data, permanecendo na lousa a do dia 21. Sem nenhum comentário, ao realizarem as tarefas, as crianças, automaticamente, dataram como 22/11/2008, o que parece demonstrar que estão bem familiarizadas com o calendário, e que têm conhecimento sobre a sequência numérica. Isso nada mais é do que uma transformação de experiência em hábito. Segundo Benjamin, *“o hábito entra na vida como brincadeira, e nele, mesmo em suas formas mais enrijecidas, sobrevive até o final um restinho de brincadeira.”* (BENJAMIN, 2007, p. 102)

Quando questionada sobre se essa indicação de data na lousa poderia ser vista como um instrumento para trabalhar a noção de tempo, a professora hesita e responde: *“É! Pode ser: ontem, hoje e amanhã”*, mostrando uma concepção linear de tempo que ratifica o grande progresso experimentado pela historiografia moderna e contribui para um caráter de fetiche do tempo, que leva o indivíduo a perguntar, cada vez, com mais frequência: *“Que horas são?”*, *“Que dia é hoje?”*, *“O que vou fazer amanhã?”*, *“Quanto tempo vai demorar?”*.

Segundo Nobeit Elias (1989), a humanidade já passou por tantas maneiras de perceber o tempo quantos foram os níveis de diferenciação e de integração social entre os indivíduos, na marcha de um processo civilizador. Em outras palavras, o que muda no fluxo de um

processo civilizador é, apenas, a forma de autorregulação do tempo, diante da necessidade de controle e de "medição" do tempo, servindo sempre para a orientação do homem no mundo.

Para essa orientação, os homens foram criando símbolos. Nas sociedades agrárias, o marco de referência para os ciclos de plantio e de colheita se dava através da observação do movimento dos astros, das enchentes dos rios, das marés, das estações do ano; nas sociedades urbanas e industrializadas, os homens passaram a utilizar-se de mecanismos cada vez mais preciosos para regular o tempo – a duração das atividades nas fábricas, os intervalos de descanso, lazer etc. – como calendários e relógio; nas sociedades atuais, a submissão à ditadura do relógio indica que o tempo se tornou uma síntese simbólica com um alto grau de complexidade, correspondente a níveis, até então, nunca atingidos na escala civilizatória.

Partindo dessa proposição de Elias, considera-se importante que esteja incluso em um projeto de Educação Infantil o trabalho com o calendário, para que o conceito de tempo cronológico possa, gradativamente, ser construído, visto que o tempo é uma abstração e, no dia-a-dia, lida-se com continuidade, sucessão, sequência, intervalo, duração e simultaneidade. Os reguladores do tempo social – calendário, relógio, cronômetros – podem mediar a construção desses conceitos.

Para Elias, em função de o homem não nascer com uma aceção temporal pronta, organizações temporais têm que ser aprendidas juntamente com outros aspectos culturais. Conforme o filósofo (1989, p. 154), a "*aprendizagem do tempo*" em uma sociedade altamente industrializada requer de sete a nove anos para se desenvolver, ou seja, para que o sujeito decifre o intrincado código simbólico temporal que pauta a vida social. Tal código também influencia nosso "*olhar*" diante da realidade, tornando-o essencialmente temporal. Elias (1989, p. 80) explica que,

No nosso tipo de sociedade, a vida do homem se mede com exata pontualidade. Uma escala social temporal que mede a idade (tenho doze anos, você tem dez), o indivíduo a aprende e a integra, como elemento social, na imagem de si mesmo e dos demais. Essa subordinação de medidas temporais não somente serve como comunicação sobre quantidades distintas, se não que alcança seu pleno sentido como abreviação simbólica comunicável de diferenças e transformações humanas conhecidas no biológico, psicológico e social.

Assim sendo, a consciência, as emoções e as subjetividades são afetadas pelo modo como cada sociedade estrutura seu tempo. Nesse sentido tendo em vista o fato de que a criança está inserida em contextos sociais que se utilizam de instrumentos de registro da temporalidade, a anotação da passagem do tempo torna-se importante. Por isso, o calendário e

o relógio precisam integrar o universo da Educação Infantil, estando acessíveis às crianças, para que elas possam explorar esses instrumentos.

De acordo com Guattari e Rolnik (1986), é por meio do próprio processo de subjetivação que chegam até os sujeitos vetores despotencializadores de sua capacidade intelectual, cuja intenção é formar subjetividades padronizadas com uma mesma percepção do mundo e da realidade. Os pensadores argumentam:

Tudo o que é produzido pela subjetivação capitalista (...) tudo o que nos chega pela linguagem, pela família e pelos equipamentos que nos rodeiam (...) não é apenas uma questão de ideia, não é apenas transmissão de significações por meio de enunciados significantes. Tampouco se reduz a modelos de identidade, ou a identificações com pólos maternos, paternos, etc. Trata-se de sistemas de conexão direta entre as grandes máquinas produtivas, as grandes máquinas de controle social e as instâncias psíquicas que definem a maneira de perceber o mundo (1986, p. 27).

Assim, a subjetividade produzida e difundida pela ordem “capitalística”, no dizer de Guattari e Rolnik (1986), tem como finalidade principal a produção de indivíduos massificados, que pensam e agem conforme uma forma de ser afirmativa dos modos de existência hegemônicos. Guattari e Rolnik (1986) afirmam que os sujeitos podem se relacionar com a subjetividade de modo criativo, abrindo espaços para que a multiplicidade e o heterogêneo se façam presentes. Esses pensadores apontam que os sujeitos podem vivenciar a subjetividade de duas maneiras:

A subjetividade está em circulação nos conjuntos sociais de diferentes tamanhos: ela é essencialmente social, é assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares. O modo pelo qual os indivíduos vivem essa subjetividade oscila entre dois extremos: uma relação de alienação e opressão, na qual o indivíduo se submete à subjetividade tal como a recebe, ou uma relação de expressão e criação, na qual o indivíduo se reapropria dos componentes de subjetividade, produzindo um processo que eu chamaria de singularização. (1986, p. 33)

Os processos de singularização<sup>22</sup> só podem ser agenciados quando os homens utilizam sua capacidade intelectual para processar subjetividade, capaz de não rejeitar, mas de romper com a lógica de padronização traçada pelo sistema social vigente.

---

<sup>22</sup> Para Guattari e Rolnik (1999), a singularização se faz em um movimento que possibilita aos sujeitos agenciarem processos de alteridade. Ou seja, a singularização pode ser entendida como potência criativa, como uma força de expansão da vida, capaz de gerar pluralidade simultânea, como capacidade da mente para conceber inúmeras ideias e aumentar a capacidade de pensar, potencializando, concomitantemente, seu modo de existir.

Considerando a intensidade de pulsação e agitação da subjetividade, é de grande relevância que o professor discuta e combine com as crianças como irá acontecer a interação com esse material – calendário e relógio – que pode envolver a criação de símbolos e legendas para representar os dias sem aula, a marcação de aniversários, os finais de semana e as atividades específicas (passeios, filme, festas), como também acompanhar e marcar a passagem do tempo através do relógio: hora do parque, merenda, entrada e saída, entre outros.

Ao trabalhar o calendário e o relógio, penetra-se em “*uma terra fértil à transdisciplinaridade, marca de um modo de produção de conhecimento que se deixa perfurar e interferir pelas potências dos saberes de diversos campos e disciplinas*” (FONSECA, 2007, p.42), ou seja, favorece operações mentais, que possibilitam a formação de noções quanto à sequência numérica, a organizações espaciais e temporais, à percepção dos dias, das semanas e do mês, conseqüentemente, à do ano, de hora, minuto, segundo e de habilidades de leitura específica do texto do relógio e do calendário.

Enfim, processa-se condições em que “*as práticas sociais podem ser olhadas como marcas dos dentes do tempo no corpo da história*” (FONSECA, 2007, p.44), como lembrança que não amontoa e concretiza na ordem do tempo da sequência linear/cronológica, mas como a capitalização de um tempo social e coletivo, como o “*Tempo do Agora*” (*Jeszeit*) benjaminiano, que simboliza o rompimento mais evidente, em si mesmo, com a linearidade e o vazio do tempo do progresso e que nos leva a interrogar sobre nossa contemporaneidade, insistindo numa dinâmica de mudança, ou seja, na necessidade do despertar da ação, no sentido de romper com a história como mero receituário para a efetivação da dominação. Para Benjamin (1986), o tempo linear e vazio descrito pelo progresso adquire curvas sinuosas, tornando-se um labirinto.

O pensador chama a atenção para os males que produz essa visão linear que, na modernidade, assenta-se no tempo secular e na confiança ilimitada na razão humana, campo fértil para o desenvolvimento da ideia de progresso, que conduzirá a sociedade para um estágio cada vez melhor. Benjamin critica essa visão da modernidade capitalista, afirmando que, na verdade, não é o progresso humano, mas o esfacelamento do social, visto que os seres humanos são transformados em autônomos. Conseqüentemente, perde-se a “*experiência*” com o passado, e as pessoas passam a acumular “*vivências*”. Nas teses “*Sobre o conceito de História*” (1986) – teses 13 e 14 – o filósofo polemiza como o *historicismo* havia caído na ilusão da crença no progresso e de uma história que transcorre em um tempo “*vazio e homogêneo*” – linear, cronológico e evolutivo – ao mesmo tempo em que propõe a

“redenção” – tese 2 – colocando como tarefa para o historiador “*pentear a história a contrapelo*” – tese 7.

Isso significa dizer que a experiência perdida pela modernidade capitalista imobiliza e torna o ser humano impotente para agir no presente diante da “tempestade” – tese 9 – que, para Gagnebin (2005), “é quando os homens se resignam ao curso inelutável da infelicidade, dele faz uma necessidade supra-histórica que chamam, depois, do nome ambíguo de progresso” (133). A história a contrapelo representa um fazer histórico, requer fugir da historiografia burguesa e reconhecer que “*nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história*” – tese 3 – é o momento da ação, de poder tomar nas mãos sua história e agir sobre o presente e no presente.

Para Walter Benjamin (1986), a concepção de história como um *continuum*, entendida na linearidade rumo a um “fim determinado” e previsível, evita que outras histórias possam “se fazer” se não aquela que se desenrola no presente, na modernidade capitalista. Portanto, afirma que

o dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer (tese 6 p. ).

Nessa perspectiva, o filósofo traz possibilidades significativas para repensar a ideia de progresso contínuo e, portanto, para a superação da visão linear de tempo, tornando-se uma referência importante para a superação dos modelos massificadores da sociedade moderna, visto que propõe outra concepção de tempo a contra-senso da concepção dominante na historiografia. Ou seja, aponta linhas de fugas para libertar do labirinto, com suas curvas sinuosas impostas pelo tempo linear.

#### 4.3.2 A linha de tempo do crescer infantil

A verdade prova que  
o tempo é o senhor  
dos dois destinos  
dos dois destinos  
já que pra ser homem  
tem que ter a grandeza  
de um menino de um menino



No coração de quem faz a guerra  
 nascerá uma flor amarela  
 como um girassol  
 como um girassol  
 como um girassol... amarelo! amarelo!  
 Girassol  
 Toni Garrido

Composição: Toni Garrido, Da Gama, Lazão, Bino Farias, Pedro Luis

Em todas as salas de aula da Escola investigada, percebe-se um grande espelho e, junto com ele, uma régua feita de EVA, cujo objetivo é marcar o desenvolvimento físico da criança. Esse instrumento pode ser visto também como um regulador temporal por traçar uma linha de tempo do crescimento da criança. Essa linha de tempo tem por base o conceito de tempo social do mundo ocidental em que vivemos “através do tempo”, pois se costumam situar de trás (passado) para a frente (futuro), em que não se avalia o tempo em si mesmo, mas como algo que permite obter alguns resultados. Vive-se pensando no futuro e, por isso, encanta crescer, acumular, prevenir. Vive-se lembrando coisas do passado, mas, deixa-se passar despercebido o presente.

Quando indagada, a professora não vê, na régua da linha do tempo, um instrumento para trabalhar a noção temporal, que se refere a ela apenas como um instrumento de medição da criança: *“Eles veem que eles cresceram. É tanto que gente vai lá medi-los e eles vêem: ‘Eita! Tu cresceste mais’. Essa régua que a gente botou na parede é justamente para eles. Eles tão sempre se medindo. Eles vão sempre lá para vê quem cresceu, quem é pequeno, quem é grande.”*

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais,

O tempo histórico pode ser dimensionado diferentemente, considerado em toda sua complexidade, cuja dimensão o aluno apreende paulatinamente. O tempo pode ser apreendido a partir de vivências pessoais, pela intuição, como no caso do tempo biológico (crescimento, envelhecimento) e do tempo psicológico interno dos indivíduos (ideia de sucessão, de mudança). E precisa ser compreendido, também, como um objeto de cultura, um objeto social construído pelos povos como no caso do tempo cronológico e astronômico (sucessão de dias e noites, de meses e séculos). (MEC/SEF, 2001, p. 37)

Tomando como base os PCNs, é importante trabalhar essa linha de tempo de forma que apareça um paralelo entre a infância vivenciada pela criança e acontecimentos que façam

produzir uma lembrança, podendo ser dados relacionados à história de vida da criança e de sua família, a rua, o bairro e/ou ir mais além, colocando acontecimentos históricos (regionais/nacionais/internacionais) que coincidam com os acontecimentos da vida pessoal da criança, pois, de acordo com o texto do documento oficial do MEC (2001 p. 37), o tempo envolvido *“nessa complexidade utiliza o tempo institucionalizado (tempo cronológico), mas também o transforma à sua maneira”*.

O texto que instrui os Parâmetros ainda alerta para o risco de o conceito de tempo limitar-se *“ao estudo do tempo cronológico (calendários e datas), repercutindo em uma compreensão dos acontecimentos como sendo pontuais, uma data, organizados em uma longa e infinita linha numérica”* (MEC/SEF, 2001, p. 37) e, ao mesmo tempo, aponta alguns recursos didáticos para se trabalharem atividades com o tempo, em que educadores possam criar situações pedagógicas que admitam mostrar as dimensões temporais, expondo suas complexidades e sua presença emaranhada na realidade sócio-histórica da criança.

Deleuze, em conversa com Foucault (2007) sobre os intelectuais e o poder, comenta que *“a criança sofre uma infantilização que não é delas”* (73). Assim, perdem sua potência para perceber seu crescimento. O autor ainda acrescenta *“que as escolas parecem um pouco com as prisões”* (idem). Isso significa que a Escola desenvolve diversas estratégias cotidianas para atingir, homogeneamente, a máxima incorporação possível dos dispositivos de controle e de vigilância no interior de cada sujeito-criança.

#### 4.3.3 A literatura infantil e sua interface como reguladora do tempo

##### PETER PAN

Todas as crianças crescem  
Peter Pan não. Ele mora na  
terra do nunca e junto com a  
fada Sininho foi visitar seus  
amigos: Wendy, João e Miguel.

Essa infantilização, anteriormente mencionada, também aparece nas obras da literatura infantil, onde podem ser encontrados reguladores do tempo, visto que, no contar de uma história, está implícita uma estrutura narrativa que revela uma sequência lógica dos fatos.

De acordo com Philippe Aries (1981), deve-se à particularização da infância o desenvolvimento de uma literatura a elas direcionada. A burguesia, ao privilegiar a família, preocupou-se com o sentimento da infância e as particularidades das crianças. Assim, apareceram as primeiras formas de literatura infantil. Porém ela surgiu em uma época em que a sociedade sofria várias modificações no que diz respeito à arte.

Regina Zilberman (2003) destaca que a literatura infantil surgiu devido às modificações nas famílias da época (capitalismo industrial) e também com a reorganização da Escola. As transformações observadas na família relacionavam-se ao sentimento designado às crianças que, até então, eram consideradas “adultos pequenos”, que não tinham o direito de fruição através da arte, principalmente a literatura. A reorganização da Escola, por sua vez, necessitava de uma nova pedagogia. Então, a literatura serviu como um instrumento para ensinar.

É importante destacar que, nessa fase de percurso da humanidade, a Escola era privilégio de poucas crianças e com uma implicação fortemente religiosa. Assim, as primeiras formas de literatura infantil eram escritas com o intuito de ensinar moral e também conteúdos às crianças. Então, pode-se dizer que a literatura feita para elas, no seu início, não tinha, de fato, valor de arte literária.

No momento atual, o conceito de Literatura Infantil é bastante discutido entre os estudiosos do assunto (Zilberman 2003). Há aqueles que defendem que é o objeto escolhido pelo seu próprio leitor; outros que é o objeto de formação de um agente transformador da sociedade; e há até aqueles que questionam o fato de existir uma literatura infantil ou dela ser uma questão de estilo. A respeito dessas discussões, Carlos Drummond de Andrade questiona:

O gênero ‘literatura infantil’ tem, a meu ver, existência duvidosa. Haverá música infantil? Pintura infantil? A partir de que ponto uma obra literária deixa de constituir alimento para o espírito da criança ou do jovem e se dirige ao espírito do adulto? (...) Observados alguns cuidados de linguagem e decência, a distinção preconceituosa se desfaz. Será a criança um ser à parte, estranho ao homem, e reclamando uma literatura também à parte? Ou será literatura infantil algo de mutilado, de reduzido, de desvitalizado – porque coisa primária, fabricada na persuasão de que a imitação da infância é a própria infância (Apud CUNHA, 1988, p. 21).

O certo é que, na produção literária infantil contemporânea, muitos são os escritores que estabelecem uma comunicação mais natural com os leitores infantis, seja pelo uso da linguagem coloquial e pela incorporação da oralidade, seja pela sintonia com o modo de ser e de pensar das crianças.

Zilberman (2003), ao citar Bruno Bettelheim e sua célebre obra, “A Psicanálise dos contos-de-fadas”, afirma que, quando se compromete com as necessidades e os interesses de seus destinatários, o texto infantil transforma-se num meio de acesso à realidade e facilita a ordenação das experiências existenciais do sujeito.

Portanto, a leitura deve se transformar em atividade de rotina, pois, ao escutar histórias e manusear livros, as crianças são transportadas para outros mundos que as fazem conhecer e entender outras realidades que não aquelas, às quais elas estão acostumadas, tornando a leitura em uma experiência agradável. A fantasia e a posição de comando assumida pelas personagens infantis, nos textos literários criados para a infância, tomam o lugar do ensinamento e da transmissão de normas pelo adulto. A maioria dos escritores se posiciona como parceiros do sujeito infantil, possibilitando que ele se apresente pela naturalidade que é própria de uma criança em formação afetiva, emocional e cognitiva.

Em Benjamin (1987), a narrativa é uma comunicação artesanal e encerra em si uma dimensão prática, de um conselho, de um ensinamento moral ou de uma forma de vida. O filósofo nos adverte: "Se dar conselhos parece hoje antiquado, é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis (...) Aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada" (2007).

Por meio da narração de histórias infantis, é possível desenvolver a imaginação da criança e proporcionar a interpretação da realidade. Desde que seja constituída em um ambiente potente, a criança pode se tornar autora e/ou incorporar papéis, construindo as ações dos personagens, podendo solucionar problemas sem a interferência direta do adulto. Para que isso aconteça, é necessário criar um ambiente propício em sala de aula, em que as crianças possam, diariamente, desfrutar da alegria do contato com os livros, escolhendo-os livremente e manipulando-os. Souza (2001) afirma que, em salas de aula onde o ensino da leitura foi baseado em literatura e amparado por essa metodologia, as crianças demonstraram o conhecimento de diversos gêneros literários e a capacidade de relacionar experiências próprias às histórias lidas e de fazer análises críticas sobre os temas.

*Kastrup (2002)* chama a atenção para o fato de que

os textos literários são dotados de uma potência inventiva pois incitam o pensamento, a inteligência e o espírito crítico. Escapando da linguagem em sua função utilitária e de comunicação, brincam com a sonoridade e beleza das palavras, colocando o leitor em contato com mundos inéditos. Nesse sentido, produzem muitas vezes uma sensação de estranhamento e a invenção de problemas.

A noção de que uma história não tem uma única interpretação é essencial para que cada um aprenda a descobrir, por esforço próprio, uma visão de mundo mais adequada ao seu universo emocional e cognitivo. O livro infantil pode vir a ser um convite aberto ao inesgotável trabalho de atribuição de sentido e de interpretação do mundo e da vida. É como o narrador de Benjamin (1997), que torna coisas distantes mais próximas de seu público, já que o próprio interesse pela narrativa se baseia no fato de que o narrador deve trazer para seus ouvintes coisas de tempos e de países distantes.

De acordo com o RCNEI (1998), é interessante ter, em cada sala de aula, um cantinho da leitura, e os livros devem estar em local de fácil acesso para as crianças, possibilitando seu manuseio. O cuidado e a conservação devem ser trabalhados com a turma.

Concordamos com o RCNEI e acrescentamos que também é interessante que haja variedade e quantidade de livros e que a literatura se torne parte integrante do dia-a-dia das crianças na Educação Infantil. Esse é um passo importante para se iniciar o processo de formação de crianças leitoras, que veem o livro como uma fonte de prazer e de divertimento. Livros trazem contos, imagens, histórias, informações que ampliam a leitura de mundo e a imaginação.

Por outro lado, ao ler, ouvir e brincar com histórias de diferentes épocas e tradição, as crianças têm acesso ao repertório amplo das culturas, à apresentação de diferentes temas, gêneros e estilos. Esse é, pois, um convite para as crianças viajarem por outros mundos e conhecerem diferentes linguagens e temporalidades diversas.

Na sala de aula, campo de ação desta pesquisa observou-se que, em um período de uma semana, não foi dedicado nenhum momento de contato da criança com o livro literário. A professora contou uma história que escolheu - “Amiguinhos do Criador: obediência”<sup>23</sup> (ver anexo 7) - e que foi retirada de um livro determinado também por ela. As crianças assistiram de longe, como se recebessem uma informação qualquer.

A leitura do livro feita pela professora apresenta uma concepção de tempo linear, quando o autor afirma: “*hoje em dia muitos filhos preferem ser desobedientes*”, transmitindo a ideia de que, no passado, os filhos eram todos obedientes, e uma concepção de infância em que a criança aparece como um ser em desenvolvimento que precisa ser moldado pelo adulto: “*Por isso, devemos ser gratos e obedientes ao nosso Criador bem como aos nossos pais, pois foi por meio deles que obtivemos a vida*”.

Benjamim afirma:

---

<sup>23</sup> Uma cópia do referido livro encontra-se no anexo 7.

Há uma concepção de história que, confiando na eternidade do tempo, só distingue o ritmo dos homens e das épocas que rígida ou lentamente correm na esteira do progresso. A isso corresponde à ausência de nexos, a falta de precisão e de rigor na exigência que ela coloca em relação ao presente. (2007, p. 31)

Por outro lado, o filósofo atenta para o fato de que a criança está sempre em busca "de um segredo enterrado" (2007). Partindo desse pressuposto, perguntamos: Que encanto teve para as crianças as frases sem mistérios e os conselhos presentes do texto do livro? Onde está o "segredo enterrado"? A criança está sempre em busca "de um segredo enterrado", como admite Benjamin. Portanto, a contação de história deve provocar o olhar atento e cuidadoso da criança que não deixa escapar detalhe algum e, em sua ânsia por conhecer, ela devora tudo o que se coloca em seu caminho, entregando-se intensamente na relação com o livro de literatura deixando-se também devorar.

Benjamin (1987, p.39) assevera que *"seus sonhos de nômades são horas na floresta do sonho. De lá ela arrasta a presa para casa, para limpá-la, fixá-la, desenfeitiçá-la"*. São imagens de pensamento, às vezes nebulosas, veladas e, em outras, extremamente reveladoras que, ao emergir, permitem compor algo livremente, o que poderíamos chamar de subjetividade, pois, no entender desse filósofo,

A criança mistura-se com as personagens de maneira muito mais íntima do que o adulto. É atingida pelo acontecimento e pelas palavras trocadas de maneira indizível, e quando a criança se levanta está inteiramente envolta pela nave que soprava da leitura (Benjamin, 2007, p 105).

Na leitura do livro, "Amiguinhos do Criador: obediência", na relação que se estabeleceu entre o leitor, o texto do livro e a criança, não foi possível perceber essa mistura. Mas o pensador também alerta que o principal crítico é a criança, pois ela, segundo Benjamin (2007, p. 55), *"exige do adulto uma representação clara e compreensível, mas não 'infantil'. Muito menos aquilo que o adulto concebe por tal"*.

Nessa perspectiva, a exigência por um texto de qualidade passa pelo crivo da própria criança, mas é importante que ela conte como aliado nessa tarefa: o professor, que poderá ajudá-lo na escolha, oferecendo-lhe livros que contenham explicações claras e inteligíveis, pois, como refere Benjamin (2007, p. 55), *"a criança possui um senso aguçado mesmo para uma seriedade distante e grave, contanto que essa venha sincera e diretamente do coração"*.

Na verdade, esse pensador procura expressar a ideia de que a criança é capaz de aceitar perfeitamente coisas sérias, mesmo as mais abstratas e pesadas, desde que sejam honestas e espontâneas e que deem ao livro literário vida própria.

Benjamin (2007 p.55) aponta para uma “suposta empatia” entre o livro e a natureza infantil de ser a fonte de equívocos no uso desse material.

Esses equívocos foram sentidos e revelados pelas crianças, mostrando que a “mistura” não aconteceu, conforme constatamos no relato do diário de campo do dia 20/10/2008:

Muitas crianças demonstram sono e escoraram a cabecinha na mesa. Uma criança interrompe e questiona: “*tia agente vai pintar a história?*” Duas meninas se escondem por traz de mim e falando baixinho desenvolve uma amimada conversa sobre o passeio do domingo. Um menino levanta-se e passando a mão na barriga pergunta: “*Tia! Tia! Tia! Já ta na hora do lanche?*” Prof.: “*Quando terminar*” e o mesmo se joga sobre a mesa, mostrando-se muito cansado, aguarda.

É um momento em que a criança vive a experiência de ter que atropelar a realização de seu desejo de brincar e conversar, em prol de uma leitura descontextualizada, sem encanto, sem magia para aquele momento – uma segunda-feira em que as crianças estavam voltando de uma temporada sem aula – mas, julgada importante para a sua vida social. Percebe-se uma falta de sintonia entre o modo de ser, de pensar e de agir da criança com a obra literária utilizada pela professora. Essa falta de sintonia também foi sentida na forma como o livro foi apresentado. Sobre esse aspecto, Benjamin (2007) afirma que, na literatura infantil, a criança busca “*a atmosfera do conto maravilhoso que não vem isenta de um toque irônico-satânico*” (p. 63).

Essa sintonia se torna difícil de concretizar no ambiente escolar, lugar ainda hoje imbuído de sua função primeira de transmissão de conhecimentos, regido pela batuta da racionalidade e da cientificidade, a exigir que as crianças, mesmo em idade pré-escolar, ocupem o tempo escolar com atividades que visam a projeções futuras e não acionam a fantasia.

Quando questionada sobre a possível identificação de alguma noção de tempo no livro apresentado às crianças, a professora responde: “*É com o passar do tempo, no contar da história, a criança desobediente passou a ser obediente. Ela não obedecia nem ao pai, nem a mãe, ela não gostava, queria ir embora e tudo mais e, no entanto, depois ela passou a ser uma criança obediente e obedeceu ao pai e a mãe. Quer dizer; com o tempo as coisas foram*

*melhorando, também ajuda a gente bastante porque eles (as crianças) precisam perceber que tem que obedecer ao papai e à mamãe”.*

A professora percebe o antes e o depois, em uma visão de tempo linear e progressista. É certo que o livro que foi lido para as crianças transmite essa concepção de tempo. Em Benjamin (2007), vemos que a infância remete a fantasia ao resgate do belo e que a criança é sensível, capaz de renovar o velho e não apenas de preservar o novo, o que dá ao educador a liberdade para recriar uma história desde que seja reconstruída com ela. A criança é um ser ativo e dotado de capacidade e inspiração, mas, muitas vezes, é privada de oportunidades de criação.

Na fala da professora, também fica expressa uma visão que desconsidera a natureza artística da literatura, e não, uma visão de literatura como arte, forma estética, linguagem criativa, invenção, mundo imaginário, fantasia, distinta, portanto, da objetividade das ciências.

Held (1980) faz importantes reflexões sobre a importância da literatura fantástica para a infância, indicando que

O livro fantástico e poético (...) des-regula. Des-normaliza. (...) O papel do fantástico não é, de maneira alguma, dar à criança receitas de saber e de ação, por mais exatas que sejam. A literatura fantástica e poética é, antes de tudo e indissociavelmente, fonte de maravilhamento e de reflexão pessoal, fontes (sic) de espírito crítico, porque toda descoberta de beleza nos torna exigentes e, pois, mais críticos diante do mundo. É porque quebra clichês e esteriótipos, porque é essa re-criação que desbloqueia e fertiliza o imaginário pessoal do leitor, é que é indispensável para a construção de uma criança que, amanhã, saiba inventar o homem. (p. 234)

A princípio, a literatura pedagógica gira em torno de duas temáticas básicas, que podem ser vistas como concomitantes e complementares. Identifica-se, por um lado, a concepção de que é na infância que as crianças constroem as noções temporais e, portanto, é preciso criar circunstâncias ou situações em que possam estruturar tal noção; por outro, há a necessidade de organizar o trabalho com elas, crianças de modo a harmonizar objetivos, situações e suas características. Essa noção de estruturação temporal das crianças, em sua relação com o tempo das rotinas pedagógicas elaboradas pelos adultos e pela instituição, pode, ou não, apoiar a construção de noções temporais múltiplas.

Na literatura pedagógica brasileira sobre a Educação Infantil, encontram-se vários exemplos de produções que não guardam nenhuma preocupação em atender à possibilidade reconhecida por Benjamin (2007) de que as crianças “fazem história a partir do lixo da história”, criando e recriando, inventando e reinventando, potencializando novas bifurcações a



um único caminho até torná-lo um labirinto, pois, “no linear do labirinto, a criança não manifesta medo; pelo contrário, o desejo de exploração predomina, confusamente, e só poderá se reencontrar se ousar perder-se”(Gagnebin, 2007, p.91).

Miranda (2005) destaca como principal paradigma da Escola, no momento, a compreensão das diversas categorias que envolvem o tempo na atualidade. Para a autora, a Escola investe-se de “*sínteses generalizadoras resultantes de um longo e complexo processo histórico*” e conclui afirmando que “*reverter essa cultura pedagógica é um dos grandes desafios enquanto educadores*” (p. 203).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluída a viagem através dos labirintos pelos quais se aventurou, realizando vários desvios e apropriando-se de inúmeras ferramentas alheias, agora serão traçadas algumas considerações que irão apresentar os contornos, com o intuito de visualizar o mapa que foi constituído, a fim de, sobre ele, inclinar-se sobre as linhas que ali se desenharam.

No trilhar do caminho em busca de outros saberes, problematizaram-se as formas cristalizadas e os discursos universalizantes que atravessam o pesquisador para se mergulhar em águas revoltas, mas, não turvas que representaram outras possibilidades de leitura – Walter Benjamin, Michel Foucault e tantos outros – diante de um mundo produzido pelo homem, onde as "verdades" são vistas como eternas, e a história se baseia em uma suposta linha de tempo que pretende ser infinita.

Na história tradicional perpassa uma ideia de segurança, pois a modernidade, baseada em um tempo linear, indica um princípio, um desenvolvimento, um fim, um ponto de chegada, o ápice da realização humana, gerando um homem revestido de tradição, conhecedor de suas raízes, do solo que pisa, que sabe para onde vai, de onde vem e o que quer fazer.

Trazendo à tona a questão da Escola observada, considerando-as como um espaço de constituição de sujeitos, de subjetividades e de deliberações de valores de uma determinada época, vê-se a necessidade de estarem implicadas nos questionamentos acerca das mudanças que ocorrem no mundo e que as atravessam. Percebe-se, então, que as práticas e os discursos escolares – incluindo-se os educadores – são efeitos de produções e transformações históricas. Nesse sentido, é importante refletir que significados estão circulando.

Na contemporaneidade, por exemplo, vê-se o tempo perder o ritmo simples da vida, para valorar-se como dinheiro e, como o dinheiro, ser sempre escasso. Com a agenda lotada (inglês, natação, baile, academia etc.), a criança foi elevada ao status de consumidora. Isso não é fruto do progresso, mas sim, do lugar que o mercado reservou à infância, visto que ser “moderno” hoje significa não ter a história como referência, prescindir do outro, ser autônomo, artificializado em meio a um emaranhado sem fim de objetos sem nenhuma utilidade, a não ser a de sustentar a ilusão de uma completude impossível.

No que diz respeito à educação escolar, na escola observada, percebe-se que há uma cristalização da linguagem que impede que os diálogos entre as diferentes vozes se façam presentes. Essa escola ainda se apóia em uma visão de tempo linear e progressista, em que a Educação Infantil é vista como uma antecipação das rotinas do ensino fundamental, como se os sujeitos estivessem fora da história. Ao mesmo tempo percebe-se que é dada maior ênfase

a questão da linguagem e da matemática, não sendo enfatizadas questões importantes como as noções de tempo e espaço, limitando-se as exigências curriculares, que se materializam sobre a forma de uma rotina rígida ou até mesmo em calendário de datas comemorativas que ressalta um tempo desconectado tendo, quase sempre, grandes feitos de “heróis” de nossa história.

Essa abordagem do tempo pode levar a criança a ter uma visão de mundo desvinculada de sua própria história, ou seja, uma visão de mundo idealizada que não corresponde ao mundo conflituoso e competitivo de hoje. Afirma-se um trabalho educativo que tem por base a negação da realidade social na qual o aluno está inserido, tornando invisíveis as relações econômicas, de trabalho, de poder que se dão na luta pelas conquistas sociais.

Ao ignorar ou negar essa realidade, a escola impede que o aluno busque um conhecimento mais significativo, necessário para a compreensão e transformação da sociedade em que vive. Em uma perspectiva crítico-historicista a apreensão da realidade é o que permitirá ao aluno se situar no tempo e no mundo e, desenvolver a capacidade de pensar historicamente e potencializar relações.

A Escola investigada, porquanto trabalha um conceito de tempo que dá ênfase ao tempo cronológico (calendários e datas), repercutindo em uma compreensão dos acontecimentos como sendo pontuais organizados em uma longa e infinita linha numérica, transmitindo uma ideia de uniformidade, de regularidade e, ao mesmo tempo, de sucessão crescente e cumulativa. Essa visão de tempo limita as ações humanas a uma ordem evolutiva, representando o tempo presente como um estágio mais avançado da história da humanidade. No entanto, o filósofo Benjamin (2007) mostra que a criança está inserida na história e na cultura e, dessa forma, instiga a identificar nas particularidades da sua cultura, expressas nas suas falas, nos seus gestos, brincadeiras e em toda sorte de interações e produções verbais e não-verbais os significados simultaneamente individuais e coletivos.

Para Benjamin (2007), a criança, com seu olhar crítico e a “contrapelo”, subverte a ordem das coisas e traz à tona novas formas de ler o mundo. “*Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos destroços que surgem da construção, do trabalho no Jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro*” (104). Nesses restos que sobram, elas encontram a expressão do seu próprio mundo e recriam, ao invés de imitar o adulto e, em meio a tábuas, gravetos, caixas vazias, pedras, ossos e tampas, criam as locomotivas que as conduzirão a outra história, que não seja a barbárie que vivemos. As caixas vazias podem representar os vagões que estão acoplados à locomotiva, em que o tempo assume uma situação crítica, em

que o passado pode ser diverso do que foi, o presente diferente do que é e o futuro vir na contramão do que o fatalismo histórico anuncia ser. A criança é capaz de refazer o caminho da história e criar possibilidades de estabelecer outra relação com a realidade social e, ao refazer a história do lixo, ela reinventa a esperança.

Na Escola observada, verificam-se momentos em que a ordem temporal é subvertida, como no caso do transporte escolar, em que a Escola, como um todo, tem que adequar-se a novas formas de vivenciar o tempo, libertando-se do relógio e formatando o tempo escolar numa ordem racional da própria Escola. O transporte escolar é o principal instrumento regulador de tempo das atividades da Escola. É quem determina o início e o término das atividades. Mas isso significa apenas uma liberação de um dos principais reguladores de tempo – o relógio. O tempo artificial/social, apropriado e ordenado pela ação humana, permanece visível, delimitando e controlando os múltiplos tempos escolares, seja no que diz respeito à faixa etária por série, à própria seriação, ao mês de início e de término das aulas, às férias, à hora do lanche, do recreio etc. como em qualquer outra instituição de Educação Infantil.

O tempo, como é conhecido atualmente, surgiu junto com o advento do capitalismo e, na Escola, aparece como um aliado dos interesses da indústria. A partir de então, a Escola precisava ensinar a “economia” do tempo, ou melhor, realizar determinadas atividades sob a batuta do relógio; tempo cronometrado; a pontualidade na realização das tarefas. Sobre esse tempo regulado, Foucault, em *Vigiar e Punir* destaca:

Pela mesma época, Bally propunha o seguinte horário para a Escola mútua: 8:45, entrada do instrutor, 8:52, chamada do instrutor, 8:56, entrada das crianças e oração; 9:00, entrada nos bancos; 9:04, primeira lousa, 9:08, fim do ditado, 9:12, segunda lousa, etc. (Foucault, 1976: 154)

Hoje se percebe que a gerencia do tempo em algumas escolas não mudou muito. Ele é determinado para o aprendizado de cada disciplina. Soa o sino e muda-se o foco do ensino da Aritmética para Ciências; soa novamente o sinal e cambia-se o pensamento de Ciências para Geografia. Soa o sinal para o intervalo, segue-se um curto tempo para a descontração, volta-se para as aulas monótonas, até chegar-se ao final de uma árdua jornada de aprendizado; um dia de trabalho bem difícil para os alunos.

E comum em boa parcela das escolas de hoje está regulamentação por um modelo de administração centralizado e burocrático, e quem define as regras é o Estado. Assim, as linhas principais que definem o tempo escolar - o ano letivo, as interrupções, férias, os

números de horas diárias de atividades - são definidos centralmente. Essas regulamentações são iguais para todas as escolas, baseadas em uma lógica burocrática. A Escola lida com horários, calendários, planejamentos, cronogramas, datas importantes e com pessoas que são diferentes, especialmente por terem diferentes idades - ou diferentes tempos e histórias de vida. Na Escola, tudo tem horário marcado: aula, recreio, conversa, descanso, festa, entrada, saída. Não importa se tem ou não vontade de conversar ou desconversar. Aos sujeitos da Escola cabe a tarefa de seguir o ritual do tempo conforme a disciplina da Escola exige. A Escola vive, aliás, num ano diferente - o ano letivo.

O percebido no transcórre desta investigação, tomando por base os pensadores estudados e as observações realizadas é que as crianças vivem ritmos e formas de narrativas bastantes distintas daqueles vividos pelo tempo escolar.

Nesse sentido a organização do tempo escolar precisa levar em conta o tempo vivido pelos alunos, o modo como esses mesmos alunos experimentam o tempo social e outras formas de vivência do tempo. Precisa levar em consideração que cada aluno e professor são sujeitos singulares e em constante transformação ao invés de "espremer" as pessoas, fazendo tudo igual, sempre igual, todo mundo igual, ao mesmo tempo.

Utilizando-se dessa prática educacional a escola poderá vir a excluir aqueles alunos que não se enquadram na medida de tempo tida como adequada os quais se convertem em alunos-problema, considerados lentos demais se levado em conta o padrão imposto. O tempo na Escola se assemelha ao da fábrica, onde a execução das tarefas se dá no compasso do relógio, mecanicamente. A Escola ocupa-se com a moldagem dos alunos, potenciais futuros empregados, que deverão estar domesticados o suficiente para as necessidades das empresas. Assim, ela desvirtua seu caráter de educar para a prática social, para a cidadania e para a alegria de aprender e viver.

Inserida no contexto histórico, político e cultural, que poder terá o Grãozinho, para organizar o tempo escolar dos seus alunos e professores? Terá essa escola alguma margem de manobra, algum corredor de liberdade? Se o tempo não é o mesmo para todos, qual será a melhor solução contra a homogeneização?

O educador Paulo Freire, no prefácio que fez para o livro *Alunos felizes*, de autoria de Georges Snyders, publicado em 1993, afirma a necessidade da alegria no ensinar. Nesse prefácio, Freire deixa claro o que é a alegria na Escola, que tanta falta faz hoje e que deve conduzir o educando à alegria de viver, como pode ser observado no texto a seguir:

(...) a alegria na Escola fortalece e estimula a alegria de viver. Se o tempo na Escola é um tempo de enfado em que educador e educadora e educandos vivem os segundos, os minutos, os quartos de hora à espera de que a monotonia termine a fim de que partam risonhos para a vida lá fora, a tristeza da Escola termina por deteriorar a *alegria de viver*. É necessária ainda porque viver plenamente a alegria na Escola significa mudá-la, significa lutar para incrementar, melhorar, aprofundar a mudança. Para tentar essa reviravolta indispensável é preciso deixar bem longe de nós a distorção mecanicista; é necessário encarnar um pensar dinâmico, dialético. ( p. 7)

O filósofo alemão, Walter Benjamin (1986), alerta sobre o fracasso da experiência de narrar e observa que a ideia de reconstrução da experiência, por meio da rememoração, deve ser acompanhada de uma nova forma de narratividade, garantindo uma memória histórica, o que impediria o definhamento dos valores sociomoraes, assim como a degradação e o esfacelamento social.

Já para o filósofo Norbert Elias (1998), a ideia de tempo está atrelada à construção simbólica e ao processo civilizador. Passado, presente e futuro são palavras diferentes, mas um único conceito, pois representam não apenas uma sucessão, mas a presença simultânea dessas três dimensões do tempo na experiência humana.

Foucault (1987) afirma que a *disciplina é uma anatomia política do detalhe* (1987 p.120). Em outras palavras, a disciplina se torna a forma estruturada e organizada das relações humanas por meio dos detalhes, e os mínimos detalhes formam a política de controle e de utilização dos homens que vem se desenvolvendo desde a era clássica, com técnicas, processos, saberes, descrições, receitas e dados. Nesse sentido, todas as atividades que formam a dinâmica cotidiana escolar estão também controladas pelo horário, que é a garantia da qualidade do tempo. Um controle contínuo sobre o horário de chegar e de sair, de início e de término. O discurso dos professores é sempre nessa direção: há tempo para tudo, tempo de estudar e de brincar. A função do controle está em corrigir e prevenir e funciona como uma economia do poder.

Mas é importante lembrar que Michel Foucault (2007) rompe com as concepções clássicas de poder. Ele entende que o poder é relacional, ou seja, não está localizado somente no governo nem no Estado, mas presente em todos os lugares, em todas as classes sociais e atinge todas as pessoas. Ele se dissemina e se articula não exercendo um papel puramente repressivo, mas também produtivo. Não existe poder único, mas práticas de poder no cotidiano, espalhadas por todas as estruturas sociais, através de um conjunto de mecanismos - a disciplina.

Essa concepção positiva do poder pode ser vista como uma perspectiva de mudança no sentido de buscar caminhos que possam nos levar a práticas democráticas e a ações de pequenas revoluções cotidianas nas relações de poder micro.

Nessa mesma linha de pensamento, Guattari (1986) afirma que é desde a fase *infans* que tem início o processo de *iniciação* “ao sistema de representação e aos valores do capitalismo” (p.51), mas a creche pode ser uma importante ferramenta no sentido de evitar que as crianças, desde cedo, prendam-se às semióticas dominantes.

Não se trata de proteger artificialmente a criança do mundo exterior, de criar para ela um universo artificial. (...) Se, ao atingir a idade adulta num momento ou noutro, ela decide assumir as roupas e os papéis que o sistema lhe apresenta, convém que ela possa fazê-lo sem que eles lhe colem a pele (p.54; 55).

Na conclusão deste estudo, pode-se afirmar que os pensadores acima citados e tantos outros que, no transcorrer dessa viagem, foram buscados como fonte de inspiração, trazem possibilidades significativas para se repensar a ideia de tempo progressivo e contínuo e, portanto, para a superação da visão de uma temporalidade linear da história, que, supostamente, transcorreria como diria o filósofo Benjamin, em um tempo “vazio e homogêneo”. São referências importantes para a superação dos modelos globalizadores de escola e educação, uma vez que souberam propor uma interpretação outra, que não aquela dominante na historiografia e, ao mesmo tempo, aponta-nos caminhos para resistirmos aos jogos de poder e de saber hegemônicos.

A termo de provocação, segue um pequeno texto de *Charles Spencer Chaplin*, em que o cineasta mostra que a Escola frequentada por ele, no seu tempo, não apresenta muita diferença da Escola que temos hoje.

A História era um registro de crueldade e violência, uma sucessão contínua de regicídios, de reis que matavam as esposas, irmãos e sobrinhos; a geografia apenas mapas; a poesia não era senão um exercício de memória. O estudo na Escola me estonteava com conhecimentos e fatos pelos quais eu me interessava muito pouco. Se acaso alguém me houvesse alertado o interesse, se antes de cada matéria lesse algum prefácio estimulante que me despertasse a inteligência, me oferecesse fantasias em lugar de fatos, me divertisse e intrigasse com o malabarismo dos números, romantizasse mapas, desse-me um ponto de vista a respeito da História, e me ensinasse a música da poesia, talvez eu tivesse sido um erudito. (CHAPLIN, Charles. *My Autobiography* (MINHA VIDA, p. 63; 1964)

Também, como provocação, acompanha um poema de Manoel de Barros, que transmite a ideia de um sonhar possível.

**O Menino que carregava água na peneira**

Tenho um livro sobre águas e meninos.  
 Gostei mais de um menino que carregava água na peneira.  
 A mãe disse que carregar água na peneira era o mesmo que roubar um vento  
 e sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.  
 A mãe disse que era o mesmo que catar espinhos na água  
 O mesmo que criar peixes no bolso.  
 O menino era ligado em despropósitos.  
 Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos.  
 A mãe reparou que o menino gostava mais do vazio do que do cheio.  
 Falava que os vazios são maiores e até infinitos.  
 Com o tempo aquele menino que era cismado e esquisito  
 porque gostava de carregar água na peneira  
 Com o tempo descobriu que escrever seria o mesmo  
 que carregar água na peneira.  
 No escrever o menino viu que era capaz de ser  
 noviça, monge ou mendigo ao mesmo tempo.  
 O menino aprendeu a usar as palavras.  
 Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.  
 E começou a fazer peraltagens.  
 Foi capaz de interromper o voo de um pássaro botando ponto final na frase.  
 Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.  
 O menino fazia prodígios.  
 Até fez uma pedra dar flor!  
 A mãe reparava o menino com ternura.  
 A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta.  
 Você vai carregar água na peneira a vida toda.  
 Você vai encher os vazios com as suas peraltagens  
 e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos.  
 Extraído do livro: *Exercícios de ser criança*:  
 Editora Salamandra, 1999.

Ao mesmo tempo em que o texto autobiográfico de Chaplin transmite os ideais do ensino tradicional, a poesia de Barros se constitui, inesperadamente, como um fazer que se dá pelo assombro da criança benjaminiana, que constrói a história a partir do lixo.



O leitor de Manoel de Barros descobre, subitamente, que lixo, lama, peneiras, rios, peixes, árvores, caixotes e tudo que está esquecido, o não convencional, é matéria de poesia.

É um convite a entender a infância como força criativa e inventiva e mergulhar no mundo da imaginação, viajar, sem sair de casa, através de peneiras, peixes, latas etc. É a verdadeira prática do “*Exercício de ser criança*”, de “*Memórias Inventadas*” que se apresentam como acontecimentos históricos que podem ser reinventados e impregnados de magia.

A concepção de infância de Manoel de Barros assemelha-se à infância de Benjamin (2007). A infância como o tempo ideal, o tempo das descobertas, do contato e da comunhão com a natureza, onde tudo se torna belo, e o trivial passa a ter potência. É o tempo de enxergar a beleza da simplicidade, de ter uma lógica desconexa, de cometer “despropósito” e fazer “peraltagens”, deixando-se fluir como o rio, esvaziar-se como a peneira, “ser mais pedra”.

## REFERÊNCIAS

ACKERLEY , M. I. **Poder e novas tecnologias**. Escola de Comunicação. (Tese de Mestrado) UFRJ. Rio de Janeiro. 1998. Disponível em: <[http://www.antropologia.com.ar/congreso2000/ponencias/Maria\\_Isabell\\_Ackerleyhtm](http://www.antropologia.com.ar/congreso2000/ponencias/Maria_Isabell_Ackerleyhtm)>. Acesso em: 07 jun. 2008.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2ª edição. Rio de Janeiro. Zahar, 1981.

BARROS, M. **Memórias inventadas: a segunda infância**. 1ª edição. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2006.

BARROS, M. **Exercício de ser criança** . 1ª edição. Rio de Janeiro. Salamandra, 1999.

BATISTA, R. **A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido**. (Dissertação de mestrado) Florianópolis: UFSC. 1998.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas vol. 1: Magia e Técnica, Arte e Política**. 2ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1986.

\_\_\_\_\_. **Obras Escolhidas, vol. 2: Rua de mão Única**. 2ª edição.. São Paulo: Brasiliense, 1987.

\_\_\_\_\_. **Obras escolhidas, vol. 3, Charles Baudelaire, um lírico no auge do capitalismo**. 2ª São Paulo, Brasiliense, 1988.

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 1ª edição. São Paulo, Editora 34, 2007.

BERNSTEIN, Brasil. **A estrutura do discurso pedagógico: classe, código e controle**. 1ª edição. Petrópolis. Vozes, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. vl. 01, Brasília, MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. v. 02, Brasília, MEC/SEF, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEF, 1998

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília MEC./SEB, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais 3ª e**. Brasília MEC/SEF, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei nº. 9.394**. Brasília MEC/SEF, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil. Brasília, MRC/SEB, 2006.

CARROLL L. **Alice no País das Maravilhas**. Tradução de Clélia Regina Ramos eBookLibris 2002.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. São Paulo: Cortez, 2000.

DELEUZE, G. e GUATTARI, F. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**, vol.1. 1ª edição. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

\_\_\_\_\_. **Conversações**. 1ª edição. Rio de Janeiro Ed. 34, 1992.

DELORS, J. Educação um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 1998.

ELIAS, Norbert. **Sobre o Tempo**. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 1998.

\_\_\_\_\_. **O processo civilizador - uma história dos costumes** (vol. 2). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

\_\_\_\_\_. **O processo civilizador - formação do estado e civilização** (vol. 1), Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1993.

FERNANDES, A. M. D. **Quando a arte ganha a potência de inventar novos mundos**. In Arte, Cultura e Cidadania, cad VI. pp 12,13C. Cultural bb, dez. 2003.

FERNANDES, Cleudemar. **Análise do Discurso: reflexões introdutórias**. Goiânia: Trilhas Urbanas: 2005.

FERREIRA, A. B. DE HOLANDA. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa** corresponde à 3ª. edição, 1ª. impressão da Editora Positivo, revista e atualizada do Aurélio Século XXI, 2004

FONSECA, T. M. G. **Modos de Trabalhar, Modos de Subjetivar como práticas sociais**. In prática PSI inventando a vida, org. ARANTES, Ester M., NASCIMENTO, Maria Lívia do e FONSECA, Tânia Mara Galli. Ed. Da UFF, Niterói pp 39-52, RJ, 2007.

FONTANA, J. **Reflexões sobre a história**, do além do fim da história. In: História: Análise do Passado e Projeto Social. Bauru: EDUSC, 1998.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France**. São 6ª ed. Paulo: Loyola, 2000.

\_\_\_\_\_. **Arqueologia do Saber**. 6ª ed. Rio de Janeiro. Florense Universitária, 2000.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder.** 24 ed de Janeiro: edições Graal, 2007.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia - saberes necessários à prática educativa.** 28ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREUD, S. **A interpretação dos sonhos, Obras completas, Vol. I, Madrid, Ed. Biblioteca Nueva, 1973.**

GAGNEBIN, J. M. **História e Narração em Walter Benjamin, 2ª ed. S. Paulo Perspectiva, 2007.**

\_\_\_\_\_. **Walter Benjamin – Memória, História e Narrativa.** *Mente.Cérebro & Filosofia.* Vol.07, p.64, Editorial Duetto – São Paulo – SP 2008.

\_\_\_\_\_. **Lembrar, Escrever e Esquecer,** São Paulo: Ed. 34, 2006.

\_\_\_\_\_. **Sete aulas sobre linguagem, memória e história.** 2ª ed. Rio de Janeiro, Imago, 2005.

GALZERANI, M. C. B. **Memória, História e (re)invenção educacional: uma tessitura coletiva na Escola pública.** In: MENEZES, M. C. (org.). *Educação, memória, história: possibilidades, leituras.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

GIL, A. Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas. 1991.

GARROCHO, B. **O mundo essa se voltando para o lúdico.** *Revista eletrônica Boto* Vol.1 2006.

GUATARRI, F. e ROLNIK, S. **Micropolítica - Cartografias do Desejo.** Petrópolis: Vozes, 1986.

\_\_\_\_\_. **Revolução molecular: pulsações políticas do desejo.** 3ª ed. São Paulo, Ed. Vozes 1981.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna.** São Paulo: Loyola. 1992.

HADDAD, L. **A creche em busca de identidade: perspectivas e conflitos na construção de um projeto educativo.** São Paulo: Loyola, 1990.

HERÁCLITO DE ÉFESO. **Fragments.** Trad. José Cavalcante de Souza. In: *Os pré-socráticos.* São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Col. *Os pensadores*, I).

HELD, J. **O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica.** São Paulo. Summus, 1980.

HORN, M. da G. de S. **Sabores, cores, sons, aromas.** A organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JAPIASSU, H. **O mito da neutralidade científica**. Rio de Janeiro, RJ: Imago. 1975.

\_\_\_\_\_, Solange (org.). **Subjetividade em questão – A infância como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2000;

KASTRUP, V. **Cartografias literárias**. Revista do Departamento de Psicologia da UFF, 14.2, pp.75-94. Disponível em [www.psicologia.ufrj.br/cvvirginiakastrup.htm](http://www.psicologia.ufrj.br/cvvirginiakastrup.htm);

KRAMER S. **Benjamim Pensa a Educação** Revista Educação – Especial. Vol. 07. Editora Segmento São Paulo – SP. 2008; pp. 16-25;

\_\_\_\_\_. **A política do pré-escolar no Brasil**. São Paulo: Cortez. (1995);

\_\_\_\_\_ S. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância – NUPEIN/UFSC (disponível em [www.periodicos.ufsc.br/index](http://www.periodicos.ufsc.br/index)., acesso em 07. 06. 2009).

\_\_\_\_\_ e LEITE, M. I. (Orgs.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. São Paulo, Papiros 1996;

KUHLMANN JR., Moysés, **Infância e educação Infantil: Uma abordagem histórica**. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2004;

LAGE, Allene Carvalho. **Lutas por Inclusão nas Margens do Atlântico: um estudo comparado entre as experiências do Movimento dos Sem Terra/Brasil e da Associação**. In Loco/Portugal. Volume I – (Dissertação de Doutorado) Universidade de Coimbra. Faculdade de Economia, Programa de Pós-Graduação em Sociologia. 2005.

LARROSA, B.J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. *Revista Brasileira de Educação*, Jan/Fev/Mar/Abr 2002 n. 19.

MACHADO, R. **Programa Escola aberta às diferenças: consolidando o movimento de reorganização didática**. Florianópolis: PRELO, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 4. ed. São Paulo: Hucitec – Abrasco, 1996.

MIRANDA, S. R. **Reflexões sobre a compreensão (e incompreensão) do tempo na Escola**. In ROSSI, V. L.S. e ZAMBONI, E. (org) Quanto tempo o tempo tem! 2ª ed. São Paulo. Alínea 2005 pp 173-203.

MOLON. S. I. **Subjetividade e Constituição do Sujeito em Vygotsky**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2003.

NADAI, E. **O Ensino de História no Brasil: História e Perspectivas**. in Anais do Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História: Sujeitos, Saberes e práticas. Rio de Janeiro, UERJ, 2004.

\_\_\_\_\_. **O ensino de História na América Latina**. In Anais do Seminário Perspectivas do Ensino de História. São Paulo: FEUSP, 1988, p. 109 a 114;

OLIVEIRA, Z.M.R. **A creche no Brasil**: mapeamento de uma trajetória. *Revista Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 43-52, jan./jun. 1988.

\_\_\_\_\_, Z.M.R.; FERREIRA, M.C.R. **Propostas para o atendimento em creches no Município de São Paulo**: histórico de uma realidade – 1986. In: ROSEMBERG, F. (Org.). *Temas em destaque*: creche. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1989. p. 28-89.

\_\_\_\_\_, Z. M. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, V. B. de. **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis: Vozes, 2005;

ORLANDI, E. P. **Análise do Discurso**: Princípios & Procedimentos. Campinas, SP. Ed. Pontes 2003.

PALACIOS, J. **La cuestion escolar** – criticas y alternativas. Baelona. Editorial Laia 1988.

PELBART, P. P. **A nau do tempo-rei: 7 ensaios sobre o tempo da loucura**. Rio de Janeiro, Imago, 1993;

\_\_\_\_\_, **O tempo não-reconciliado – imagens do tempo em Deleuze**. São Paulo. Perspectiva, 2004;

PIAGET, J. **A noção do tempo na criança**. Rio de Janeiro. Ed. Record 1998.

REGO, José Lins do - **Meus verdes anos**. 2a. ed. Riode Janeiro, José Olympio, 1957;

ROCHA, M. L. e GOMES, L. G. **Saúde e Trabalho**: A Educação em questão, in Trabalho na Escola? 'Só inventando o prazer' et. al. Rio de Janeiro. Edições IPUB-CUCA, 2001 pp 250 - 277:

SANCHES, Emilia Cipriano. **Creche: realidade e Ambiguidades**. 2ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004;

SANT'ANA, R. B. **Experiências formativas em pré-Escola: sob a perspectiva da psicologia social de G. H. Mead**. 2002. Tese (Doutoramento em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2002.

SANT'ANNA, F. M.; ENRICONE, D.; ANDRÉ, L.; TURRA, C. M. **Planejamento de ensino e avaliação**. 11ª. ed. Porto Alegre: Sagra, 1995

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Eстера Muszkat. - **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC. 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção social da identidade e da diferença**. In: Tomaz Tadeu da Silva. (Org.). Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais. 1 ed. Petrópolis: Vozes, 2000, v. 1, p. 73-102.

SANCHES, E. C. **Creche: realidade e Ambiguidades**. 2ª edição. Petrópolis, RJ. Vozes, 2004.

SNYDERS Georges. **Alunos Felizes - reflexões sobre a alegria na Escola a partir de textos literários**. Editora Paz e Terra, São Paulo, 1993;

SOUZA, R. **Poesia infantil: concepções e modos de ensino**. Tese de Doutorado em Teoria da Literatura, UNESP/Assis, 2000.

SOUZA, S. J e. **Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância**. In KRAMER, S. e LEITE, M. I. (orgs). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. São Paulo. Papirus, 998 p. 39-55.

\_\_\_\_\_, S. J. e. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. São Paulo: Papirus, 1994.

THOMPSON, Edward. **Costumes comuns - estudo sobre a cultura popular tradicional**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

VARELA, J. **Categorias espaço-temporais e socialização escolar: Do individualismo ao narcisismo**. In: COSTA, M. V. (org.) *Escola Básica na virada do século: Cultura, Política e Currículo*. São Paulo: Cortez, 1996: pp. 73-106.

\_\_\_\_\_, & ALVAREZ-URIA, F. **“A maquinaria escolar”**. In *Teoria e educação*. vl. 6, Porto Alegre p. 69, 1992.

VIÑAO-FRAGO, Antonio. **Tiempos escolares, tiempos sociales; la distribución del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en España (1838-1936)**. Barcelona: Editorial Ariel. 1998.

VIANNA, D.M. **Refletindo sobre a formação de professores em Ciências: Desafios da contemporaneidade**. In: Selles, S.E. e Ferreira, M.S.(org.) *Formação Docente em Ciências*. Niterói: EdUFF. 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1993;

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

# **ANEXOS**



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Questionário

Objetivo - colher dados/informações que venham contribuir para o esclarecimento sobre a vivência do educador com a Educação Infantil.

**IDENTIFICAÇÃO**

Escola:.....Telefones .....

Localização.....

.....

Nome do professor.....

Contato:Tel.....Cel.....E-mail.....

**ESCOLARIZAÇÃO/ FORMAÇÃO ACADÊMICA**

**Ensino Médio**

- Formação Geral
- Magistério
- Técnico. Qual?.....
- Outro. Qual?.....

**Ensino superior**

- Em curso. Qual?.....

**Graduação**

- Pedagogia  Licenciatura. Qual?.....
- Outra. Qual?.....

**EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL**

**Experiência em Educação**

- Educação Infantil. Tempo. ....
- Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série. Tempo.....
- Ensino fundamental de 5ª a 8ª série. Tempo .....
- Coordenação Pedagógica. Tempo .....
- Coordenação de projetos. Tempo.....
- Gestão Escolar. Tempo.....

**Tempo de serviço na instituição**

- menos de um ano  de 1 a 3 anos  de 4 a 7 anos  de 8 a 12 anos
- de 12 a 15 anos  de 16 a 18 anos  de 19 a 21 anos  mais de 22 anos.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Roteiro de Entrevista

Objetivo - colher dados/informações que venham contribuir para o esclarecimento sobre as implicações do educador com a Educação Infantil.

1. Como você iniciou seu trabalho em Educação Infantil?
2. O que é escola para você? E educação nesse conceito? E a criança?
3. Na sua concepção, qual o papel do educador infantil?
4. Em sua opinião qual o espaço reservado a criança nos dias atuais?
5. Quais elementos você identifica no educador como importantes para o trabalho com a criança?
6. Você identifica esses elementos em seu modo de trabalhar nessa instituição?
7. Há impedimento institucional para que você promova sua prática com base nesses elementos elencados anteriormente?
8. Você tem conhecimento sobre o texto do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil? Esse material é utilizado em sua prática?
9. Em uma escala de 5 a 10 que nota você daria ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil? Você pode justificar sua nota?
10. Como você avalia a contribuição da Educação Infantil para o ingresso da criança no Ensino Fundamental?
11. As últimas pesquisas do IBGE apontam que um grande número de crianças, entre 06 e 12 anos, que freqüentam escola regularmente não sabem ler e escrever. Qual a sua opinião sobre esse dado da educação brasileira?

## Entrevista Respondida

### Professora A

#### **1. Como você iniciou seu trabalho em Educação Infantil?**

Primeiramente assim, eu sempre gostei. Assim, desde criança pensei em ser professora, e quando agente sonha, agente tem assim, um grande desejo de realizar. Então quando eu terminei a oitava série, eu terminei o Ensino Médio e fui fazer o Pedagógico, que é o Magistério. Então chegando lá em quatro anos de pedagógico eu vi assim, que aquilo era realmente o que eu queria. Então agora eu faço Pedagogia e a área mesmo que eu escolhi foi de Educação Infantil, já tive a oportunidade de ensinar um ano no Ensino Fundamental e agora apareceu a oportunidade com a Educação Infantil, que era o que realmente eu queria e aqui estou.

#### **2.O que é escola para você? E educação nesse conceito? E a criança?**

Por escola eu vejo assim, que é um sentido amplo, onde você (hesitação). É assim um sentido bem abrangente, onde você constrói, onde o ser humano começa a construção de vida.

Em relação à educação. Educação para mim é para a vida. Educação você (pausa). A partir do momento que você vê, que você ser, ou vê a criança como ser humano, já deve ter assim em mente que educar é para a vida inteira e ser criança eu acho que é (pausa). Ser criança é assim você tem que aproveitar a oportunidade, assim, a partir da idade. Estou meio enrolada em relação à criança.

#### **Entrevistadora: Não se preocupe, fale como você pensa.**

Mais assim eu vejo que ser criança é tipo: você não é só criança quando tem de zero, de um ano a onze, doze anos, mas agente vai ser criança a vida inteira porque, você na vida adulta vai ser tudo aquilo que você aprendeu quando você era criança. Vai ser sempre uma continuação. Vai ser etapas. Entendeu? Eu acho que criança é isso.

#### **3.Na sua concepção, qual o papel do educador infantil?**

O papel do educador infantil é mostrar as crianças o conhecimento. Passar para as crianças o conhecimento que ele tem. Assim, uma concepção de que ser criança é ter sempre ideais. É realizar todos os sonhos. É porque eu penso assim: que a partir do ser criança que o ser humano vai se formar e pensar no que realmente ele quer. Então o educador tem que passar isso para a criança. Não é só ensinar o “A, E, I, O, U”, matemática, linguagem, mais sim também a formação pessoal da criança.

#### **4.Em sua opinião qual o espaço reservado a criança nos dias atuais?**

Hoje o espaço reservado a criança é pouco. Eu acho assim muito pequeno, em relação à vida social e cultural (hesitação). Eu acho que estão deixando muito de pensar no espaço da criança. Em relação a isso não existe mais como antes? Tipo brincar. Ainda tem cantos assim que vê tal... Pensa na criança ter aquele espaço. Acho hoje, difícil encontrar.

#### **5.Quais elementos você identifica no educador como importantes para o trabalho com a criança?**

Primeiramente assim, eu acho que é mais importante o educador ter em mente que ele deve gostar daquilo que ele está fazendo, porque se ele for fazer aquilo que ele realmente gosta, tanto vai ser melhor para ele, como para as crianças. O principal é isso, ele gostar do que está fazendo, porque é bom o aproveitamento dele com as crianças.

**6. Você identifica esses elementos em seu modo de trabalhar nessa instituição?**

(Riso) Ah! Com certeza! Eu me identifico muito. É uma área que eu gosto muito!

**7. Há impedimento institucional para que você promova sua prática com base nesses elementos elencados anteriormente?**

Não (hesitação). Às vezes agente encontra, mais...

**Entrevistadora: Essas vezes que você falou que há impedimento são em que momentos?**

Eu penso assim: que na Educação Infantil as crianças aprendem muito no brincar e precisa de espaço, aqui tem o espaço mais, tipo quando eles estão brincando no intervalo (pausa). Eu não acho aquele pátio (gesto de negação com a cabeça indicando que o espaço não é adequado para criança). Ali (aponta para o pátio) é com grama, pode ter alguma coisa<sup>24</sup> Às vezes eu fico ali, mas fico meio com medo. Eles caem, fica todo se coçando, eu não acho bom para eles. Às vezes assim, até o espaço da sala de aula fica difícil para realizar (gesto com as mãos indicando impossibilidade de colocar a sala em círculo).

**Entrevistadora: Para realizar, tipo uma rodinha?**

É sim, falta espaço.

**8. Você tem conhecimento sobre o texto do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil? Esse material é utilizado em sua prática?**

Não. Que material é esse que você está falando?

**É o texto do MEC que serve de base para que cada escola elabore o seu projeto pedagógico. Você tem conhecimento desse material?**

Não! Não tenho.

**9. Em uma escala de 5 a 10 que nota você daria ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil? Você pode justificar sua nota?**

**OBS: Essa pergunta está relacionada à pergunta anterior e como você não tem conhecimento do desse material, não terá condições de respondê-la.**

Entrevistada: No caso, esse material é lápis, caderno que as escolas públicas recebem todo ano?

**Não! Não! Como expliquei anteriormente: o material ao qual me referi é na verdade o texto do MEC, ou seja; os Parâmetros Curriculares para a Educação Infantil que serve de base para que cada escola elabore o seu projeto pedagógico. Seu objetivo é servir como um norteador, orientador para a produção de programas pedagógicos, planejamentos e avaliações em instituições de educação infantil. Ele traz objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos.**

**10. Como você avalia a contribuição da Educação Infantil para o ingresso da criança no Ensino Fundamental?**

Eu vejo assim, que a educação Infantil é a base de qualquer ensino, seja básico médio. É importante que ela tenha porque a partir do momento em que ela (a criança) vai ter uma base sólida, até porque ela está se formando, em seus primeiros anos de vida, dali propriamente assim, (hesitação). Agente percebe que se ela tiver uma base na Educação Infantil boa ela... (gesto com a mão indicando progresso, continuidade)

**Entrevistadora: E o que seria para essa base boa, sólida a qual você se refere?**

---

<sup>24</sup> Em uma conversa informal, com outra professora, esta me informou que já haviam sido encontrados cobras, escorpiões e muitos maribondos no pátio.

Ela ter assim (hesitação) conhecimento na vida social e cultural (pausa longa). É principalmente na vida cultural e social

**11. As últimas pesquisas do IBGE apontam que um grande número de crianças, entre seis e doze anos, que freqüentam escola regulamente não sabem ler e escrever. Qual a sua opinião sobre esse dado da educação brasileira?**

Eu acho assim que até o professor tenta ajudar o aluno para que ele lesse e escrevesse. Às vezes, eu acho que a culpa é das próprias leis em relação à educação, porque hoje a lei diz o que? Que o professor não pode reprovar nenhum aluno. Então o que ele faz? Ele tem a obrigação de passar o aluno independente de ele saber ler e escrever. Você vê as leis às vezes ajuda e às vezes atrapalha.

**OBS: Solicitei que a entrevistada ouvisse toda a gravação de sua entrevista e em seguida questionei se gostaria de acrescentar ou modificar algo falado.**

Entrevistada: Achei interessante aquela pergunta que eu não soube responder.

**Entrevistadora: A do Referencial Curricular?**

Entrevistada: Sim. Eu quero até pegar isso. (fez anotações)

**Entrevistadora: Você encontra todo esse material no site do MEC.**

Entrevistada: Eu vou pesquisar. Eu não sei nada sobre isso.

## Professora B

### **1. Como você iniciou seu trabalho em Educação Infantil?**

Eu iniciei em uma vila em Roraima. Não tinha sala de aula, eu iniciei em uma igreja, depois passamos para uma escola, porque lá (em Roraima) agente trabalhava só nas escolas. Não era na universidade e continuei com uma turma de 3º período, aí com carência de professores fui chamada para trabalhar com turmas de quinta a oitava, seis meses. Aí depois fiquei com minha sala de aula normal mesmo (Educação Infantil), aí depois fui morar na capital e fiquei um tempo de 1ª a 4ª série e depois voltei para a pré-escola e até hoje. Aí fui transferida para cá (UFPB) e continuo trabalhando com Educação Infantil.

### **2. O que é escola para você? E educação nesse conceito? E a criança?**

A escola é uma instituição educacional e também faz parte do meio da sociedade. É como um lar para as crianças. (pausa). Para as crianças né? Para onde a criança vai aprender tudo, seu lado emocional, afetivo.

#### **Entrevistadora: qual a sua visão de educação nesse conceito de escola?**

Sim! O que é educação? Educação é... (pausa) São os princípios morais e educacionais que a criança vai adquirir no seu dia-a-dia (hesitação). É como se comportar, enfrentar a sociedade futuramente. Na minha opinião, é isso.

#### **Entrevistadora: E sua opinião sobre criança nessa visão de escola e educação?**

Criança é um ser inocente, que temos que ter muito amor com ele. Tudo que a criança diz cativa os educadores. É amor. Criança é amor.

### **3. Na sua concepção, qual o papel do educador infantil?**

O educador infantil é tudo. É mãe, é tio, é tudo, porque a criança nessa fase de pré-escola é muito apegada ao professor. Então ela copia tudo que o professor diz. Às vezes eu observo assim: as atividades quando vai para casa que a professora ensina de uma maneira, aí o pai vai ensinar, a criança não quer ouvir o que a mãe tá passando. “Não mainha eu quero assim. A professora ensinou assim”. Então fica difícil para os pais. Eles têm que ter um “jogo de cintura” muito grande para saber trabalhar de acordo com as crianças.

### **4. Em sua opinião qual o espaço reservado a criança nos dias atuais?**

A criança é uma pessoa já adulta. Porque, de primeiro, as crianças eram muito limitadas, não tinham as facilidades que tem hoje com a tecnologia e então a criança já tem espaço tanto no físico como no social.

#### **Entrevistadora. Como você pensaria esse espaço?**

Tem que dá condições para a criança trabalhar, ser assistida. Tudo isso. Só!

### **5. Quais elementos você identifica no educador como importantes para o trabalho com a criança?**

Primeiramente tem que ter amor. Tem que ter um amor muito grande a sua profissão, a criança. Porque com criança tem que ter muita paciência. Porque você vai trabalhar com várias crianças, cada uma com sua individualidade, diferente. E o lado social também, que tem crianças carentes que é diferente das outras crianças. Mas, só que tudo diferente. Então tem que ter uma estratégia para cada uma delas, pra saber lidar com ela.

### **6. Você identifica esses elementos em seu modo de trabalhar nessa instituição?**

Sim identifico. Às vezes é difícil para mim, mas assim, com a experiência no dia-a-dia agente vai aprendendo, vai adquirindo experiência nova. A cada dia agente vai inovando. A cada dia é uma situação diferente, a cada momento.

**7. Há impedimento institucional para que você promova sua prática com base nesses elementos elencados anteriormente?**

Não, nenhum! Agente trabalha aqui de acordo com as condições específicas. Agente tem ampla liberdade para trabalhar o dia-a-dia da criança, o social, o cognitivo, o emocional.

**Entrevistadora: A instituição como um todo, no seu ponto de vista não tem nada que empeça o bom desenvolvimento do seu trabalho?**

Não! Não tem! Mais se tivesse mais condições efetivas seria melhor.. Aí agente vai trabalhando como agente pode.

**Entrevistadora: A que condições você se refere?**

Se a escola fosse toda equipada, ai proporcionaria um trabalho melhor. Que oferecesse a criança assim (hesitação). Pronto, na parte recreativa que é onde agente sente mais dificuldade. Porque a criança fica só limitada a atividade de sala de aula sem ter um espaço para ela brincar, ali (aponta para o pátio) se tivesse condições, agente faria um trabalho melhor.

**8. Você tem conhecimento sobre o texto do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil? Esse material é utilizado em sua prática?**

Professora eu já ouvi falar mais não tenho assim um estudo aprofundado. Só vi assim ligeiramente quando estudava mais, eu não li não.

**Entrevistadora: Desse pouco que já ouviu falar, você faz algum uso em sua prática?**

Alguns conceitos assim que eu aprendi na universidade eu utilizo mais, alguma coisa assim, (gesto com a mão indicando aleatoriamente) mais eu não tenho estudo profundo não sobre ele.

**Entrevistadora: Você falou que utilizam, em sua prática, alguns conceitos. Quais são esses conceitos? Pode me citar algum?**

É! Alguns conceitos. (hesitação). É conceitos para lidar com (pausa). É o lado de com crianças carentes, portadores de deficiências, que eu não tinha essa concepção. Me ajudou um pouco também sabe? E divido o projeto que eu fiz sobre a deficiência (se referindo ao projeto feito para ingresso no PPGE, turma especial de Bananeiras) que foi quando eu ia fazer o mestrado também. Eu vi alguma coisa assim que ajuda agente. O Portador de Necessidades Especiais.

**9. Do pouco que você conhece sobre Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, em uma escala de cinco a dez, que nota você daria?**

Eu daria 5 (cinco).

**Entrevistadora: Pode justificar porque 5 (cinco)?**

Porque é muito assim (pausa). É mais assim (hesitação). Como eu não tenho um estudo profundo sobre ele mais (hesitação). No papel é uma coisa e na realidade é outra completamente diferente. No papel está tudo lindo e maravilhoso, mais na prática não é muito utilizado. É passado assim por cima, corrido.

**10. Como você avalia a contribuição da Educação Infantil para o ingresso da criança no Ensino Fundamental?**

É importante porque a educação infantil é uma base. A criança vai ter aquela estrutura. Precisa ser muito melhorado ainda, muito trabalhado, mais a criança já vai ter (pausa). Vai

ser tipo uma escala que a criança vai adquirindo a sua vivência, o seu trabalhar o dia-a-dia, entendeu? Muito importante. É uma base.

**11. As últimas pesquisas do IBGE apontam que um grande número de crianças, entre seis e doze anos, que freqüentam escola regulamente não sabem ler e escrever. Qual a sua opinião sobre esse dado da educação brasileira?**

É muito a desejar. É a falta de condições, porque muitas crianças da zona rural que não tem acesso. Hoje apesar de que a educação (no sentido de políticas públicas) ajuda muito nesse sentido, mas, tem muita coisa assim para questionar. É que a criança chega a não ter opção porque trabalha com a colheita e os pais tiram também, não todos, mas não tem acesso. O governo dá condições, mais pouca.

**Entrevistadora: Repito a pergunta e friso: estamos falando de crianças que freqüentam a escola regulamente.**

Ah, sim. Freqüenta regulamente mais não sabe lê?

É ai também o educador tem um pouco de culpa. É difícil, mas se todas as crianças que não sabe desse um reforço melhoraria. Também é culpa de nos educadores. Também tem que ver esse lado. Não só o governo. Eu tenho essa opinião porque assim até hoje uma criança ir para uma 1ª série, ou 2ª sem saber ler eu acho que é culpa do educador também que não se interessa. Cabe a nós educadores trabalhar para melhorar, para as crianças chegar alfabetizada.

**OBS: Solicitei que a entrevistada ouvisse toda a gravação de sua entrevista e em seguida questionei se gostaria de acrescentar modificar algo. Como a resposta foi negativa dei a entrevista por encerrada.**



## Professora C

### **1. Como você iniciou seu trabalho em Educação Infantil?**

Nossa, faz muito tempo, eu nem lembro mais (risos). Eu comecei em uma escola particular. Ainda estava estudando. Ainda estava cursando, na época, o científico. Estava no básico e depois foi que eu fui fazer o Pedagógico. Comecei em uma escola particular, na época foi muito difícil, porque agente não tinha recurso e agente não sabia nem como fazer, se tornava muito difícil, mais interessante que o tempo foi passando e as coisas vão melhorando e agente também vai aprendendo. Cada ano é diferente, cada ano é um aprendizado e cada criança tem o seu comportamento e a sua maneira de ser e agente vai começando a perceber as coisas, as diferenças, a maneira das crianças, a cultura, tudo. É! Agente procura muito inserir todas as crianças, tentar conviver com todas elas. Saber aprender com elas, na verdade é um aprendizado grande.

### **2. O que é escola para você? E educação nesse conceito? E a criança?**

A criança é tudo. A criança é tudo. A escola é só o ambiente certo, mais acontece que a educação vem desde casa. Então a criança é tudo e a escola é só o local, o ambiente onde a criança vai trabalhar o que ela já sabe. Dá conceitos, dá nomes ao que ela já traz de casa. Na verdade é isso. É porque a educação já vem desde quando a criança nasce. Então quer dizer é tudo, é só juntar, só juntar e formar.

### **3. Na sua concepção, qual o papel do educador infantil?**

Ah! Eu como sou uma pessoa muito apaixonada pelo infantil, o educador é tudo. Ele tem que ser aquele misto! Aquela coisa! Pode fazer tudo. Trabalhar em cima. Agora claro, nós temos que ter material, condições. A escola dá aquele direito. Aquela condição para que agente possa trabalhar com crianças, mais o educador, professor ele é uma criança, porque para trabalhar com criança tem que gostar, amar muito, certo? E também trabalhar certas regras e obrigações que a criança tem, a escola tem e que o professor tem, mais saiba colocar a criança naquela condição de criança e amar o que faz, muito.

### **4. Em sua opinião qual o espaço reservado a criança nos dias atuais**

Bom, eu vejo a criança como um todo. A criança apesar de ela ser muito colocada de lado. Mais a criança é tudo. É o principal. É a formação. É porque é de pequeno, como tem o ditado que diz: “É de pequeno que se faz o grande”. Então a criança é tudo, se você não souber lidar, trabalhar a criança, quem será essa criança no futuro?

### **5. Quais elementos você identifica no educador como importantes para o trabalho com a criança?**

Ele tem que ser um bom educador. Primeira coisa é: ele que tem de gostar muito do que vai fazer, porque tudo, toda a novidade que a criança vai trazer. Tudo que trás, todo dia. Agente não pode ser aquela coisa rígida, grossa. E outra coisa, nós temos que estar sempre aberto ao diálogo, às idéias, porque tudo de novo que eles trazem de casa, uma palavra diferente sabe? O professor, o educador tem que estar no mundo deles, vivendo no mundo onde a criança participa, onde a criança estar, onde a criança é importante porque a criança ela sempre tem novidade. Se agente não souber como lidar, se não tiver essa leitura, se o professor não tiver essa leitura para lidar com a criança, ahhh! Ele vai ficar louco. Em sala de aula eu já vi situações em que o professor entra estresse, grita. Às vezes agente pergunta: será que faz o que gosta? Será que está fazendo o que gosta realmente? Porque tudo que a criança faz agente olha, resolve e tem que dá risada depois porque é

normal, é natural. Então é espontânea aquela coisa, agente resolve na hora. É interessante porque são coisas que você tem que resolver a situação. Eu, principalmente, como estou no setor de coordenação, além de se professor, ai eu tenho que fazer as duas coisas. Tenho que pesar os lados o tempo todo. O lado da seriedade, da coisa mais séria e o lado da professora. Então eu gosto do que eu faço. Eu amo o que eu faço. Eu me sinto bem demais. Para mim é interessante o que eu faço, depois é dá risada ao lembrar de tudo.

**6. Você identifica esses elementos em seu modo de trabalhar nessa instituição?**

**OBS: Considerarei desnecessário realizar esta pergunta visto que a professora na questão anterior já ter falado do seu modo de trabalhar na instituição.**

**7. Há impedimento institucional para que você promova sua prática com base nesses elementos elencados anteriormente?**

Não! Nós trabalhamos tranquilamente, certo? Apesar de nós termos a creche assim. (com gesto indica a situação crítica da estrutura física da instituição) Nós somos carentes, certo? Pode haver esse impedimento, agora da instituição em si não, certo, agente não tem. Eles (apontou rumo à direção do Centro CCHSA) os nossos diretores, deixam agente aberto, livre em opção, não tem aquela coisa de você “tem que fazer isso ou aquilo”. Nós trabalhamos conforme nossas opções, certo?

**Entrevistadora: O impedimento que você encontra diz respeito apenas à estrutura física?**

É só a estrutura física. Agora o que eu estou tentando fazer é trabalhar em relação ao prédio, para agente ter condições de trabalhar melhor. Nosso prédio se torna muito pequeno, apertado para a criança. Era para ter mais espaço, ter mais condições. Mais eu estou sempre lá (mais uma vez aponta rumo à direção do Centro CCHSA) pedindo e o que pode agente consegue, agora impedimento mesmo, não.

**8. Você tem conhecimento sobre o texto do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil? Esse material é utilizado em sua prática?**

(gesto com a cabeça indicando que sim)

**Entrevistadora: Esse material é utilizado em sua prática?**

Agente faz o que pode, justamente de acordo com nossas condições. É aquela historia: agente trabalha um pouco de tudo. É como eu tava falando antes: como nós somos carentes, agente faz o que dá. Certo?

**9. Em uma escala de cinco a dez, que nota você daria ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil? Você pode justificar sua nota?**

Cinco. Porque o Referencial é todo...! (gesto abrindo os braços)

**Entrevistadora: Muito amplo?**

È muito aberto.

Para a Educação Infantil eu daria um oito. Com relação a nós eu daria um seis.

**Entrevistadora: Vou repetir a pergunta para você entender melhor: Em uma escala de cinco a dez, que nota você daria ao Referencial ao texto em si?**

Sim! Não eu acho ótimo. Eu gosto do texto. Só que o problema nosso é só aqui. Pronto, no texto do referencial eu daria um oito. Mas o problema são as nossas condições. Se tivesse condições de trabalhar com ele seria ótimo.

**10. Como você avalia a contribuição da Educação Infantil para o ingresso da criança no Ensino Fundamental?**

Ah! A Educação Infantil na minha avaliação é muito importante, simplesmente porque é a base. É o tudo, certo? Para a formação futura, sabe? É de onde começa tudo. É o principal, onde você trabalha tudo com a criança. Além de pegar o que ela já tem de casa, agente junta, mescla, trabalha em cima, junta. É tanto que agente não trabalha só o construtivismo, mais agente trabalha tudo, tudo.

**Entrevistadora: O que é esse tudo?**

Agente trabalha a parte afetiva, social, cognitiva. Agente trabalha no lúdico. Agente trabalha no tudo, no tudo, no tudo. A formação da criança é a base.

**11. As últimas pesquisas do IBGE apontam que um grande número de crianças, entre seis e doze anos, que frequentam escola regularmente não sabem ler e escrever. Qual a sua opinião sobre esse dado da educação brasileira?**

Diante da pesquisa do IBGE, eu acho que existem muitas carências, em escolas e também muitos professores que são colocados em sala de aula para trabalhar com criança sem a parte profissional, sem a parte (hesitação), sem a parte técnica, sem a parte teórica, certo? Então muita gente vai pra sala de aula, muito professor vai pra sala de sem formação, certo? E outra coisa, até por conta do salário pouco, porque você ganha muito pouco. É um salário mínimo ou uns 100 Reais para ensinar. Eles não estão preocupados com o aprendizado da criança. É por isso que acontece tanta repetência. Acontece à parte deles não saber ler e escrever porque eles como se diz: “as crianças estão com fome e os professores também”. Agora é aquela historia: se houver um bom desempenho por parte das pessoas para que se interesse em relação à educação vai haver uma boa mudança, mais se não se interessar e continuar do jeito que está, realmente, professora, vão continuar do mesmo jeito.

E olhe que a parte de leitura e escrita na alfabetização ela é muito importante para a 1ª série, para a 2ª, para a 3ª, porque é a base. Se não tiver uma base bem feita vai ter seqüelas por resto da vida, até o final.

E outra coisa, além dos interesses: o aluno não tem interesse em estudar, não quer aprender, é aquele descaso. A educação se torna um descaso tanto para o alunado como para os professores que não tão nem aí porque os alunos não querem aprender e eles não querem ensinar. A preocupação é grande, não é isso?

E outra coisa tem que haver também aquela parte, onde tem que haver um pouco da rigidez, da exigência para que o aluno estude e aprenda porque com essas leis, os alunos, as crianças não estão nem aí. (pausa). É aquela historia: se aprender, aprendeu, se não aprendeu pronto, tudo certo, eles têm que passar mesmo. Se houvesse a repetência e a exigência aí, com certeza, melhoraria. Melhoraria muito a nossa educação, mas realmente precisa haver uma mudança. Precisam-se mudar as leis, certo! Aonde acontecem aqueles direitos todos, sem obrigações, sem regras. Porque há o direito, mais não está sendo exigido.

As crianças têm direitos, ou só os professores têm direito? Se os direitos são para ambos então vamos cobrar aos dois. Então eu acho que com isso realmente haveria uma mudança na educação.

**OBS: solicitei que a entrevistada ouvisse toda a gravação de sua entrevista e em seguida questione se gostaria de acrescentar ou modificar algo.**

Na primeira pergunta eu dei uma escorregada, mais a primeira é sempre a primeira.

**Entrevistadora: Quer falar como você veio trabalhar aqui no Grãozinho?**

Ah! (risos). Eu fugi do assunto mesmo. Como falei as dificuldades eram grandes então eu fui para Roraima, lá eu trabalhei com Educação Infantil e depois eu fui redistribuída para cá. Nossa aqui no começo foi muito difícil, difícil mesmo. A outra coordenadora não

permitia que uma criança se mexesse na cadeira. A criança não abria a boca, se abrisse era: - “cale-se”, na hora. Isso aqui era um silêncio, parecia que não tinha criança.

Agora agente vem fazendo algumas mudanças, mais tem que ser lento, os pais ainda estão muito acostumado com aquele regime duro. Tinha vez que aquela sala (aponta para a sala aonde funciona a direção, secretaria e coordenação) ficava com várias crianças em pé, de castigo mesmo. Nossa foi muito, muito, muito difícil. Pensa que agente tinha essas brincadeiras que agente tem agora, hummm!

Agora isso aqui é um paraíso. Você vê a criança já fala, já expressa suas vontades, circula pela sala. No pátio grita, corre, organiza suas brincadeiras. Está muito diferente. Mais agente não pode fazer muitas mudanças repentinas porque isso aqui fica sem crianças. Nossos pais exigem, exigem mesmo. É tipo se não for tarefa para casa todos os dias eles já reclamam, ainda é assim.

Quando foi para começar o curso de Pedagogia lá em cima, (pavilhão de aula do superior) sabe a coordenadora veio dizendo que isso aqui seria um laboratório para o curso. Só que ela queria mudanças repentinas. Queria que isso aqui se tornasse construtivista, assim pumm! Como agente não aceitou, divido a questão dos pais, ela reclamava o tempo todo dizendo: - “O que é que eu estou fazendo aqui?” Daí não deu mais atenção, nem aqui vem mais. Agora mesmo professora, vai começar amanhã esse encontro, (se referindo ao Primeiro Congresso de Pedagogia realizado de 22 a 24 de outubro no Campos de Bananeiras) e agente só veio saber ontem. Mingüem vai porque não deu tempo a se programar. Agente trabalha com criança. Tem que mandar comunicado para os pais, para eles também se programarem.

**Com esse desabafo a professora terminou a entrevista, mas em outro momento, em uma conversa informal apresentou outras dificuldades que vem atravessando a escola como falta de pessoal, falta de condições de trabalho, chegando a afirmar que tem medo das crianças permanecerem muito tempo no salão de recepção devido às péssimas condições do teto, que “pode cair a qualquer momento”. Bem como a desativação da sala de leitura e de mais duas salas de aula. Falou também do perigo que as crianças correm ao brincar no pátio como: cobras escorpiões, maribondos, formigas, pedras e da escadaria de entrada que é muito perigosa sem corre mão.**

## Diário de Campo

### Segunda-feira 20/10/2008

Cheguei à escola pela manhã, procurei a coordenadora para lhe falar dos meus propósitos. Como não se encontrava conversei com as duas professoras que estavam presente no momento. Lembrando que um primeiro contato já havia sido realizado quando da elaboração do projeto de pesquisa para ingresso no PPGE, fevereiro de 2007, onde ficou combinado que “O Grãozinho” seria meu campo de investigação. Nesse momento já percebi que algumas mudanças haviam ocorrido. No momento em que estava elaborando o projeto de pesquisa a escola contava com três professoras no quadro efetivo sendo: duas do quadro da Universidade e uma cedida pela Prefeitura de Bananeiras e três bolsistas. Agora a escola só conta com três professores, sendo duas do quadro da Universidade e uma contratada por uma firma que presta serviço terceirizado a Universidade. A sala de leitura e vídeo está desativada juntamente com mais duas salas. A referida professora me explicou que a sua sala tinha sido transferida para a sala de leitura “*porque minha antiga sala corre o risco do teto desabar*”.

Outra informação conseguida neste momento foi sobre os antigos bolsistas: a Universidade agora só sede duas bolsista, alunas do curso de pedagogia: “*uma cuida das crianças no ônibus (transporte escolar) e a outra vem só a tarde auxiliar a professora do Jardim I. Ela é só auxiliar*”. Conforme relata a professora.

Combinei com a professora de retornar às 12h50min para conversar com a coordenadora que ao mesmo tempo é também a professora da sala da Alfabetização – sala escolhida para ser observada.

Retornado à tarde tive uma recepção calorosa. Combinamos as datas e horários das entrevistas e a professora rapidamente me falou sobre o funcionamento da escola, “*olhe professora aqui agente só começa quando os dois ônibus têm chegado*” (ônibus que leva os alunos, da cidade de Solânea e Bananeiras para a Universidade). Nesse momento já identifique um interessante regulador de tempo que foge dos reguladores de tempo normais de outras escolas: o relógio e/ou a sirene.

Observei que em toda a escola só tem um relógio que fica na sala onde funciona a coordenação, ambiente de professores e secretaria. O comum em outras escolas é ter na

recepção um relógio regulador do tempo. Nesse momento lembrei-me do filósofo alemão Walter Benjamin em Rua de Mão Única quando fala da criança que chegou atrasada.

Quando o primeiro ônibus chega, as crianças ficam brincando animadamente, ora em sala de aula ora no salão (espécie de recepção).

Um grupo de meninas logo se aproximou de mim e fizeram questão de ficar segurando o meu braço e questionando sobre Maria Luísa – minha filha que por três anos consecutivos (2005 – 2007) estudou na sala do jardim I.

É uma Segunda-feira e todas têm novidades. Três meninos sentam no chão do salão e começam uma animada conversa, esta parecia secreta, pois falavam baixo e olhavam desconfiados. Quando me aproximei guardaram rapidamente, algo no bolso e se dispersaram com ar de quem tinha sido flagrado fazendo algo errado. Após alguns instantes um delas se aproxima de mim e, com um sorriso malandro, pergunta:

- *Cadê Maria Luísa?*

Pssando a mão em sua cabeça respondi

- *Ah! Maria Luísa agora estuda em Campina Grande.*

Tirando uma figura de dentro do calção, disse:

- *Olha o que eu trouxe.*

Outra criança, que estava segurando minha mão disse:

- *É do Ben Dez, Tia! É violento. Eu vou contar para Tia.*

Desconfiada a criança se emaranhou por entre as outras crianças e desapareceu. Não entendi o acontecido, mas fiquei aguardando a oportunidade para entender o que se passava.

Após a chegada do segundo ônibus todas as crianças se reúnem no salão. Cada turma tem um espaço reservado. Até acomodarem-se em seu espaço leva-se cerca de uns quinze minutos. Como muitas crianças já mi conheciam queriam ficar junto a mim. Levou bastante tempo para que todos ficassem em seu lugar. Quando todos estão acomodados, a coordenadora falou:

- *Vocês estão lembrados da Tia Maria José, mãe de Maria Luisa?*

- *Sim!* (quase todos de uma vez)

- *Só a turma do jardim I, não lembra, não é? A filha dela já estudou aqui e agora tia Maria José vai passar uma semana com agente, na turma de Alfabetização.*

Uma criança argumenta: - *Maria Luísa era minha amiga.*

Outra diz: - *Minha também. Ela gostava mais de mim.*

No momento em que esta conversa estava acontecendo. Muitas crianças já haviam se deslocado do seu lugar.

A coordenadora fala:

*- Todo mundo no seu cantinho. Vocês hoje estão com todo gás, também desde quarta-feira que não tem aula, por conta das eleições na escola, não é?*

Virando-se para mim comenta: *- é assim professora quando eles passam muitos dias sem vim pra escola, quando chega, ninguém segura.*

*- Vamos gente! Começar nossas atividades.*

Inicia uma música que diz:

“Boa tarde eu estou chegando...” Aí se percebe um outro regulador do tempo. As crianças conhecem bem a música e todos cantam animados. Depois a coordenadora pede mais uma vez que fiquem todos em seu cantinho e inicia a música “Som dos mosquitinhos”. Com essa música as crianças conseguem parar um pouco, então a coordenadora começa a falar de algumas regras tipo: não pode bater; não pode brigar; tem que obedecer a tia; não pode por lixo no chão.

Nesse momento uma menina ameaça um menino: *- Eu vou dizer à tia que tu tem figura do Ben Dez. Visse! Visse!*

O menino apenas lança para ela um olhar de raiva e mostra a língua.

A menina grita *- Tia! Ele trouxe figurinha do Ben Dez.*

Coordenadora: *- Não pode! Já conversamos sobre isso.*

Virando-se para mim comenta: *- É assim professora, como eu estou em sala se aula e na coordenação, todos os dias eu tenho que lembrar para eles as regras da escola. (nesse momento identifico um importante regulador de tempo que é a rotina). Não resistindo a minha curiosidade questionei sobre o Ben Dez. ele me explicou que se tratava de um desenho que passava toda manhã no SBT e que as crianças vinham assistindo muito, e como ele era violento, “estou inibindo a presença dele aqui na escola, tenho até conversado com algumas mães sobre isso. Ta causando muita briga entre as crianças. Eles (apontando para os meninos) têm batido muito um no outro imitando esse desenho”.*

Passado esse momento, as crianças todas já tumultuadas, foram necessárias mais algum tempo para colocá-las em ordem e a coordenadora pediu: “o jardim I vigia a Alfabetização. A Alfabetização vigia o Jardim II e o Jardim II vigia o Jardim I para que todos fiquem quietinhos para rezar”. Assim foi rezado o Pai Nosso e o Santo Anjo do Senhor com muito entusiasmo as crianças quase gritando para em seguida sair para a sala de aula, todas as três turmas em fila.

Ao entrar em sala de aula observei um barulho intenso. As crianças arrastando as cadeiras e mesas para sentar-se. As cadeiras e mesas têm os pés de aço e o simples ato de tirá-la do lugar já provoca bastante barulho e também com tem as pernas abertas provoca muitas quedas nas crianças. E como eles estavam interessados em mostrar suas novidades, não ficando quieto no lugar, uma única criança sofreu três quedas.

Logo que a professora entrou em sala eles pediram para desenhar e ela entregou uma folha de papel para cada criança que foi desenhar livremente. Observei que os desenhos dos meninos giravam em torno do Ben Dez e o das meninas em torno de cenas familiares.

Nesse momento, enquanto as crianças desenhavam aproveitei para analisar o ambiente da sala de aula e percebi a ausência dos reguladores do tempo mais tradicionais – relógio e calendário. Percebi ainda no quadro da sala de aula o cabeçalho da escola com a data, 20 de outubro de 2008, que havia sido colocada lá antes da entrada das crianças. Observei ainda que as crianças ao realizarem ao desenho tiveram o cuidado de colocar o nome e a data, sem que a professora solicitasse que fizesse.

Percebi também, na sala de aula, a existência de um espelho grande e junto a ele uma régua feita de EVA que tem por objetivo marcar o desenvolvimento físico da criança.

Quando foram terminando o desenho livre, a professora, sem previa consulta, as crianças escolheu um livro na prateleira iniciou o conto uma historinha intitulada: “Amiguinhos do Criador: Obediência”.

Em meio à leitura uma criança reclama de fome e passando a mão na barriga pergunta:

- *Tia! Tia! Tia! Já está na hora do lanche?*

A professora olha o seu relógio de pulso e responde:

- *Está quase na hora. Deixa-me terminar a historinha que vocês vão lanchar.*

Virando-se em minha direção comenta:

- *Na casa dele a situação é bem difícil. Tem dias que ele chega a tomar seis pratos de sopa. Só não toma mais porque agente não deixa.*

Terminada a história a professora pediu para as crianças se organizasse para o lanche e comentou comigo:- *Hoje é dia de fruta. Toda segunda e toda sexta eles trazem o lanche de casa. Combinamos com os pais para ser fruta. Para não vim tanto biscoito recheado, pipos e refrigerantes.*

Algumas crianças não trouxeram a fruta e a professora falou:

- *Tem que lembrar a mamãe que na segunda-feira é fruta.*

Percebo nesse instante mais um regulador de tempo: “a hora do lanche” e “os dias de trazer fruta”.



Terminado o lanche, a criança levanta-se, coloca a cadeira debaixo da mesinha e segue para o pátio onde brinca livremente, mas sobre o olhar atento de todas as professoras devido os perigos (já citado nas entrevistas) existentes no mesmo.

Ao analisar as crianças no pátio do Grãozinho percebi que a falta de estrutura, não é obstáculo, pelo contrario quanto menos opções, mais as crianças brincam entre si ou diversificam a brincadeira entre se. Conseguem construir um ambiente de aventuras, descobertas, criatividade,

Após 30 minutos de pátio a coordenadora solicita que as crianças voltem para sala de aula dizendo: - *Terminou o recreio. Todo mundo para sala de aula. Vamos! Vamos! Vamos!* Muitas crianças protestam: - *Tia deixa agente ficar mais um pouquinho. Só um pouquinho.* Coord.: - *Não! Não pode, temos que voltar para a sala, porque está quase na hora do ônibus chegar.*

No retornar a sala, as crianças mostram-se inquietas e para aclamá-los a professora canta a musica “Som dos Mosquitinhos” consegue por alguns instantes a tranqüilidade, mas logo uma criança corre até a janela e grita: - *O ônibus! O ônibus! E os demais acompanham em corro e com palmas. – O ônibus! O ônibus! O ônibus.*

A professora por sua vez também grita para se fazer ouvir:  
- *Só vai sair quem estiver sentado e em selênio.*

Alguns sentam e ficam quietos, outros ficam mais agitados pedindo: - *Deixa eu sair tia! Deixa eu sair!*

Apesar do apelo, a professora não deixa sair. Nesse momento observo a angustia de algumas crianças com o olhar fixo no ônibus, não demonstra medo. Só ansiedade. Aquela vontade incontrolável que qualquer criança sente em ser o primeiro. Compreendo a atitude da professora, pois se deixar as crianças correrem livremente para o ônibus estas corre o risco de acidente, visto as escadas da frente da escola ser muito perigosa.

De um, por um, a professora vai mandando as crianças saírem para o ônibus. Começando por aqueles que estão mais quietos. Pergunto-me o que significa aquele tempo de espera para cada criança. Pois dependendo da situação um minuto pode até representar uma eternidade. Podemos tomar como exemplo uma partida de futebol. O que representa um minuto de acréscimo, dado pelo juiz para o time que está ganhando e para o time que está perdendo? Esse minuto tem significado bem diferente para cada um dos times. E para aquela criança que está ali sentada?

Observei que as crianças que estudam no Grãozinho, mas, não fazem uso do transporte escolar, por serem filhas de funcionários que moram no próprio Campus também ficam

fascinadas com a presença do ônibus. Ao serem conduzidas pelo responsável que vem lhe pegar na escola, o olhar fica fixo nos colegas entrando no transporte. Observei ainda que o retorno das crianças se dá de uma só vez. As crianças sentam-se nos bancos de três em três, a bolsista que cuida deles apenas solicita que fiquem sentadinhos para evitar acidentes, então a conversa segue animada, decidi, portanto, seguir o ônibus até a cidade de Bananeiras e Saolânea, para vê como acontecia o desembarque. O percurso do Grãozinho até a cidade de Bananeira dura apenas cinco minutos. Quando o ônibus chega à Praça da cidade os responsáveis pelas crianças os estão esperando, mas a despedida dos colegas é calorosa, pois não deu tempo suficiente para dizer tudo que estavam com vontade de falar, portanto é comum ouvimos expressões como: “*amanhã eu conto tudo*”, “*amanhã eu te mostro o baton*”. O restante do trajeto até a cidade de Solânea é percorrido em cerca de dez minutos e, como a cidade é um pouco maior, o motorista realiza diversas paradas.

### **Terça-feira, 21/10/2008**

Voltei à escola na terça-feira no período da manhã, por volta das 9 horas para a aplicação dos questionários e realizar uma das três entrevistas. Aproveitando que a escola estava sem crianças tirei algumas fotos e detive o meu olhar na organização das salas de aula e na estrutura física geral da escola.

No retorno a tarde segue o mesmo ritual do dia anterior, (chegada do ônibus), todas as crianças no salão, cada turma em seu cantinho, musicas, recomendações sobre as normas, reza e fila para irem para sala de aula; ou seja; existe uma estruturação básica da rotina geral (a seqüência das atividades difere conforme a professora, mas do ponto de vista geral, sofre poucas variações), o que já oferece, de antemão, uma visão geral da estrutura de trabalho do estabelecimento de ensino.

Na sala aula percebe-se pouquíssima mudança do ritual do dia anterior: invés de um desenho livre tem um desenho direcionado baseado na historia contada no dia anterior. Percebi que a professora não alterou de imediato a data no quadro, no entanto, as crianças fizeram automaticamente a mudança em seus desenhos.

Quando as crianças terminavam o desenho automaticamente ia colocando em cima da mesa da professora que, nesse momento, já estava pegando os cadernos de matemática iam sendo entregue as crianças. No quadro a professora escreveu: “faça os numerais de 1 até 135”. 1- 2- 3 4- ...”as crianças ficaram inicialmente tranqüilas realizando sua tarefa mais com uns dez minutos depois começaram a circular pela sala mostrando-se inquietos. Um dizia: - *Eu já to*

nos 50. Outro respondia: *-Eu ainda to no vinte*. Uma criança sorrateiramente me pede: *- Já fiz até 50. Tia agora faz o resto para mim*.

Explique que não podia fazer para ela. Esta com ar de chateada deita a cabaça na mesinha e vagarosamente continua fazendo. Um menino inquieto reclama de fome e logo em seguida a merendeira chega com uma deliciosa sopa. A professora avisa: *- Quem ainda não terminou vai terminar quando voltar do recreio*.

A merenda transcorre tranquilamente.

Uma criança elogia a merendeira dizendo: *- Tia a sua sopa está uma delícia. Obrigada*

Os demais concordam com elogios e também agradecem.

Terminado o lanche as crianças vão para o pátio onde brincam livremente.

No retorno a sala a professora coloca uma atividade do tipo, siga o modelo:

O pirulito    os pirulitos

A bola        as bolas

Explica: *- Quando temos apenas uma coisa não se usa o esse, quando temos mais de uma coisa usamos o esse*.

O barulho do ônibus subindo a ladeira avisa que já é hora de ir para casa e o mesmo alvoroço e ritual do dia anterior acontece. E assim termina o meu segundo dia de observação.

### **Quarta-feira 22/10/2003**

No salão o ritual é o mesmo dos dias anteriores e na sala de aula também a mudança diz respeito apenas ao tipo de atividade. Pois, ao invés de desenho as crianças modelaram o que viram na aula anterior. Percebi que para eles o contato com a massa de modelar era muito prazerosa, pois quando foi anunciada pela professora as crianças gritavam em coral: *- É massinha! Oba! É massinha! Oba! É massinha! Oba! ...*

A professora pediu que eles fossem até o seu bureau e escolhesse a cor que queria usar. Teve criança que queria duas cores ou mais, mas não foi permitido porque conforme a professora *“a sala está com pouca massa”*. Isso não foi problema para as crianças que aceitaram as regras tranquilamente e se puseram a modelar os pirulitos. Vendo a empolgação das crianças também me empolguei e tirei a câmera fotográfica da bolsa pensando que discretamente registraria aquele momento. Enganei-me, pois quando viram a câmera correram para cima de mim gritando:

*- Tia tira a minha!*

*- Tira do meu trabalho, Tia. Ta mais bonito!*

*- Tira foto da gente tudo, Tia! Por favor!*

*- Tira foto da gente brincando no pátio tia!*

Nesse momento já apavorado com o tumulto que tinha causado a sala de aula negocieei com eles: *- Se vocês ficarem quietos eu tiro foto de vocês lá no pátio.* Assim consegui com que a sala voltasse à normalidade.

O lanche chegou e transcorreu tranquilamente, muito embora algumas crianças ao terminar o lanche não correram, como de costume, para o pátio, ficando próximo a mim e outros até segurando minha mão. No pátio tiramos muitas fotos e, acredito ter sido a mais importante brincadeira do dia para eles. No retorno a sala de aula as crianças mostraram-se agitados e a professora cantou a musica “Som dos Mosquitinhos” e entregou uma atividade xerocada para ser realizada em casa, tipo siga o modelo, dando continuidade a atividade do dia anterior sobre plural.

### **Quinta-feira, 23/10/2008**

Cheguei à escola um pouco atrasada, quando o primeiro ônibus já tinha chegado e um grupo de crianças que estava guardando seu material na sala correu para me abraçar. Uma criança questionou:

*- Tia Maria José, hoje tu vai tirar foto da gente?*

*- Não! Hoje a câmera ficou em casa.*

*- Amanhã tu trás?*

*- Vou pensar!*

Uma criança sugere *- Já sei tia! Tu amanhã trás Luisinha pra brincar com agente tira foto dela brincando ‘cum’ agente.*

As demais crianças concordaram com a idéia. Eu entendi muito bem as intenções de sua proposta e prometi que na sexta-feira, no horário do recreio, levaria minha filha para tirar foto com elas. Nesse momento o segundo ônibus chegou e tiveram início as atividades do dia, seguindo a mesma rotina dos dias anterior.

Ao entramos em sala de aula, chegou um membro do Conselho Tutelar para conversar com a coordenadora.

Ao entrar em sala de aula, chegou um membro do Conselho Tutelar para conversar com a coordenadora, mas antes de sair, a professora deixou como atividade um desenho livre e pediu que eu observasse. As crianças começaram a me mostrar a atividade dizendo o que tinham desenhado. Lancei a proposta delas não só dizerem para mim o que tinham desenhado, mas apresentarem seu trabalho para toda turma. Elas acharam a ideia interessante, muito embora ao chegar à frente dos colegas muitos se mostraram envergonhados e ficavam

calados. Lancei a ideia de apresentarem os desenhos sentados em suas cadeiras, e assim muitos crianças conseguiram falar do seu trabalho. Uma menina chegou a contar: *”essa é a história de uma menina triste que ganhou de presente uma linda festa de aniversário e ficou feliz para sempre”*

Percebi também que as crianças não tiveram a preocupação de datar seu trabalho como faziam de costume. Apenas colocavam o nome. Um grupo de meninas conversava baixinho em um canto da sala. Perguntei se elas queriam apresentar seus desenhos. Uma delas respondeu: - *Agente quer cantar uma música.* Outra disse: - *Uma música pra tu, tia.* Respondi:- *Ótimo! Eu quero ouvir essa música.*

Por iniciativa própria as meninas se dirigiram até a porta da sala e cantaram uma linda música evangélica em que o refrão dizia *”deixe o Senhor Jesus entrar em sua casa”*.

Após a musica outras crianças também queriam cantar, mas foi o momento em que a professora retornou e retomou as atividades revisando com algumas continha de somar e a sala seguiu a sua rotina com o lanhe, pátio, retorno a sala. Nesse momento o professor de recreação chegou chamando a turma para aula de recreação. Não percebi nenhum entusiasmo por parte de algumas crianças. Uns ate pediu para ficar em sala desenhando, outros alegavam que não tinha vindo de tênis. No transcorrer da aula entendi o motivo: parecia até que as crianças estavam no exército. O professor gritando muito para que as crianças fiquem quietas em fila, dentro dos bambolins e com a bola nos pés. Um menino pegou uma bola e deu um chute. Isso deixou o professor bastante nervoso, gritava:

- *Quem mandou você chutar em? Quem mandou? Você é o professor agora? É? Então venha para cá agora e assuma o meu lugar!*

Essa situação me deixou constrangida e a professora comentou: - *Ele não tem paciência com as crianças, grita. Mas as crianças gostam dele.*

Retornei a sala de aula e da janela da mesma fiz algumas fotos. No final da aula o professor pede para as crianças recolher os bambolins e as bolas. Jogando uma gola no gramado grita: - *Vocês não queriam chutar bola. Olha aí a bola para chutar.* Por uns dez minutos meninos e meninas brincaram livremente de futebol no pátio. No retorno a sala as crianças fazem fila para tomar água. A professora pede para eles ficarem quietinho e que desenhe livremente ate o ônibus chegar. Nesse momento o ronco do motor anuncia que é hora de ir para casa.

## **Sexta-feira, 24/10/2008**

O ritual de chegada é o mesmo, mas ao entrar em sala de aula a professora lembra para as crianças que: - *Hoje é sexta-feira e o ônibus chega às quatro horas. Lembra gente! Na sexta-feira o tempo é bem curtinho? Agente não tem tempo para quase nada.*

- *Olhe professora, hoje eles saem do pátio e já vão para o ônibus. Toda sexta só tem aula até as quatro horas.*

Uma criança questiona: - *Tia! Tu nu disse que hoje trazia Maria Luísa?*

- *Disse sim! Mais o que foi que agente combinou?*

Outra respondeu: - *Na hora do recreio não é tia?*

Respondi: - *É sim! Foi isso que agente combinou.*

Outra questiona : - *E a máquina?*

Respondi: - *Eu trago junto.*

Percebi que a maioria das crianças, principalmente as meninas estavam sem farda. Comentei:- *Nossa! Como vocês hoje estão chiques!*

Uma menina comenta: - *sexta-feira é dia de vim sem farda, tia.*

Respondi: - *Ah! Por isso vocês estão tão bonitas assim?*

Uma menina responde – *É tia. Os meninos tão feio, nu é tia?*

Respondi:- *Não! Todos estão bonitos! Muito bonitos mesmo!*

Um menino comenta: - *Eu sou o gostosão.* (mostrando o muque)

Outro replica: - *Tu é o besta. Visse?* (risos por parte das meninas)

Uma menina trouxe uma boneca e a professora lembra: - *Brinquedo, gente, só no pátio. Está lembrada?*

Começa as atividades da sala com desenho livre. Nesse momento me ausento da para ministrar uma aula na turma do PROEJA. Retornei ao Grãozinho após 45 minutos com Maria Luisa e a câmera, lógico. Esse momento foi para as crianças e para minha filha a maior alegria. Todos queriam ao mesmo tempo segurar em sua mão e uma criança questionou:

- *Tia porque a mãozinha dela agora tem uma pulseira diferente.* (referindo-se ao abdutor que serve para abrir sua mão pelo fato dela ser hipertônica).

Outra respondeu prontamente: - *é porque agora ela já tá grande! Nu tá vendo não? Enh? Enh? Ela já tá quase andando. Vê! Vê!*

No pátio tiramos muitas fotos e como todos queriam ver ao mesmo tempo a foto na câmera, e tornava-se quase impossível. Combinei com eles e com as professoras de mandar as fotos para que eles assim pudessem todos ver tranquilamente. Percebi que na sexta-feira as

crianças foram para o pátio um pouco mais cedo demoraram um pouquinho mais de tempo do que os demais dias da semana.

De volta a sala as crianças tomaram água e ficaram conversando animadamente, até o ônibus chegar e assim termina esta etapa de trabalho.

Ao chegar a minha casa meditei bastante sobre esta semana, reli o amontoado de informações registradas neste diário de campo, ouvi o pouco do que consegui gravar, revi as fotos com mais calma e em melhores condições e, procurei listar as atividades que apresentavam configurações de tempo e transcrevê-las para um quadro intitulado “identificação dos reguladores do tempo,” esperando que esse sirva como ferramenta, no sentido de ao escrever o texto final direcionar a atenção para essas articulações temporais.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

QUADRO DE OBSERVAÇÃO

IDENTIFICADORES DOS REGULADORES DE TEMPO

Atividades	Reguladores do tempo	Comentários da Pesquisadora
Entrada e saída da escola	Transporte escolar – o ônibus	<p>Quando observado que em toda escola só existe um relógio e este, de certa forma, encontra-se um pouco escondido na sala da coordenação e não na recepção como é comum em quase todas as escolas, onde na entrada, visualizamos um relógio grande ou ouvimos uma sirene insistente que avisa “está na hora”, exercendo seu poder de coerção. Percebe-se que no Grãozinho as ações dos sujeitos – professores, alunos e merendeira – não estão apenas submetidos à ordem imposta pelas coações civilizatórias nas sociedades desenvolvidas que visa a centralidade da escola no cenário nacional, mas também encontra-se sinais de conformação, adaptação e apropriação de novas formas de vivenciar o tempo libertando-se do relógio e delimitando e controlando o tempo escolar numa ordem racional da própria escola.</p> <p>Por esse motivo instrumentos reguladores do tempo como o relógio, as campainhas, as sinetas não fazem parte do material básico da escola. O ônibus escolar é quem determina o início e o término das atividades mas, isso significa apenas uma liberação de um dos principais reguladores de tempo – o relógio. O tempo artificial/social apropriado e ordenado pela ação humana permanece visível delimitando e controlando os múltiplos tempos escolares, seja no que diz respeito a faixa etária por série, a própria seriação, o mês de início e término das aulas, a hora do lanche, do recreio, etc.</p> <p>Para as crianças do Grãozinho o ônibus escolar significa menos coerção visto que o início das atividades depende de sua chegada, assim sendo a criança não chega a sofrer o constrangimento de chegar atrasada.</p> <p>Nessa escola, o transtorno por chegar atrasado não é vivenciado pela criança. Todos chegam à escola ao mesmo tempo, não tem um relógio que silenciosamente lhe reprime dizendo: “está atrasado! Está atrasado!”.</p>



Atividades	Reguladores do tempo	Comentários da Pesquisadora
Entrada e saída da escola	Transporte escolar – o ônibus	<p>Durante toda a semana de observação não se escutou, em nenhum momento, críticas tanto por parte de colegas, como de professores por questões de atraso, a palavra nem se quer foi mencionada. As crianças descem do ônibus sem se incomodar com o horário, os professores tão pouco se incomodam, caso o ônibus demorem mais um pouco, pois quando esse chega é hora de tudo começar.</p> <p>Outra observação feita é que durante toda semana o primeiro ônibus que transporta as crianças da cidade de Solânea chega entre 13h05min ou 13h10min horas e o segundo ônibus que transporta as crianças da cidade de Bananeiras Chega entre 13h20min ou 13h30min horas. Não existe uma hora fixa para começar as atividades da escola, ele só não determina o horário do Grãozinho, mas sim de todo Centro de Ciências Humanas Sociais e Agrárias.</p> <p>Para as crianças do Grãozinho, não precisa a professora avisar que a aula está acabando. O ronco do ônibus descendo a ladeira se responsabiliza por isso. Quando as crianças escutam o ronco do ônibus correm todas as janelas, gritam e batem palmas: “o ônibus! O ônibus! O ônibus!” a euforia é generalizada. Seus olhinhos brilham. Seu rosto se ilumina com um sorriso. Apressadas organizam seu material com o olhar sempre voltado para janela, para não perder de vista o ônibus. Percebe-se que para as crianças é um momento mágico, mas essa magia de certa forma é quebrada, pois todos os dias a professora exigiu que as crianças ficassem quietas em sua cadeira, para, de um por um, ir se dirigindo ao ônibus, de acordo com o que ela indique. Sempre mandando aqueles que estão mais quietos primeiro. Percebes-se que esse momento é angustiante para a criança.</p> <p>Algumas crianças são filhas de funcionários da Universidade e moram no próprio Campus, não sendo necessário utilizar o transporte escolar, mas mesmo para essas crianças o ônibus exerce sua magia, ou serem conduzidas pela mão do responsável que vem pegá-la na escola, fica com o olhar fixo nas demais crianças entrando no ônibus.</p> <p>No retorno para casa acontece de uma só vez. O ônibus chega normalmente às 16h50min horas leva todas as crianças do Grãozinho, passando primeiro por Bananeiras, para em seguida ir para Solânea e retornando ao Centro para transportar os alunos do Colégio Agrícola e dos cursos superiores.</p>

Atividades	Reguladores do tempo	Comentários da Pesquisadora
Preparação para entrar em sala	Lembrar as regras e normas de boa convivência na escola	<p>Para mim um momento angustiante. Senti que as crianças tinham necessidades de falar sobre suas aventuras do final de semana, mostrar suas novidades. Mas, no entanto estava sendo solicitado que ficassem em silêncio e paradas. Transcorram cerca de quinze minutos na tentativa de controlar os impulsos das crianças. Quando conseguia que uma turma ficasse quieta e em silêncio, as demais já estavam formando pequenos grupos para conversar. Questionei-me se aquelas regras e normas nesse momento seriam ouvidas e assimiladas pelas crianças, visto que seus interesses eram outros.</p> <p>Não que essas regras não sejam importantes, mas o momento, no meu ponto de vista, não era oportuno, pois entendo que na Educação Infantil, como em qualquer outra modalidade de ensino o bem mais precioso que o/a professor/a pode dar ao/a aluno/a é a capacidade de pensar de forma independente e resolver problemas concretos. As normas e regras passadas para o aluno de forma fictícia não ira ajudá-lo a tomar decisões fundamentadas nem a desenvolver a capacidade de analisarem dados. Entendo que relatar sobre o que está acontecendo ou aconteceu, perceber o contexto e ser capaz de transmitir isso para os outros dará a criança a capacidade de gestão participativa e não mais apenas entender as tarefas; desenvolverá a capacidade de entender processos mais amplos e a capacidade de receber criticamente as informações.</p> <p>Uma frase em educação atribuída a Confúcio, que diz: <i>“Tu me dizes, eu esqueço; tu me ensinas, eu lembro; tu me envolves, eu aprendo”</i> resume bem o meu pensamento nesse momento, pois entendo que para a criança assimilar as informações é necessário que no momento esteja envolvida, vivenciando aquela informação.</p>
Atividade de sala: Desenho, pintura, modelagem, etc.	Cabeçalho com data.	<p>Observei que a ausência do calendário foi suprida por uma datação, junto com o cabeçalho da Escola, colocado na lousa antes da entrada das crianças. Ao realizarem suas atividades, elas têm o cuidado de assiná-las e datá-las, sem que a professora solicite que o façam. No dia 22/10/2008, por exemplo, ela não alterou a data, permanecendo na lousa a do dia 21. Sem nenhum comentário, ao realizarem as tarefas, as crianças, automaticamente, dataram como 22/11/208, o que parece demonstrar que estão bem familiarizadas com o calendário, e que têm conhecimento sobre a sequência numérica. Isso nada mais é do que uma transformação de experiência em hábito.</p>

Atividades	Reguladores do tempo	Comentários da Pesquisadora
Preparação para entrar em sala	Lembrar as regras e normas de boa convivência na escola	<p>Para mim um momento angustiante. Senti que as crianças tinham necessidades de falar sobre suas aventuras do final de semana, mostrar suas novidades. Mas, no entanto estava sendo solicitado que ficassem em silêncio e paradas. Transcorram cerca de quinze minutos na tentativa de controlar os impulsos das crianças. Quando conseguia que uma turma ficasse quieta e em silêncio, as demais já estavam formando pequenos grupos para conversar. Questionei-me se aquelas regras e normas nesse momento seriam ouvidas e assimiladas pelas crianças, visto que seus interesses eram outros.</p> <p>Não que essas regras não sejam importantes, mas o momento, no meu ponto de vista, não era oportuno, pois entendo que na Educação Infantil, como em qualquer outra modalidade de ensino o bem mais precioso que o/a professor/a pode dar ao/a aluno/a é a capacidade de pensar de forma independente e resolver problemas concretos. As normas e regras passadas para o aluno de forma fictícia não ira ajudá-lo a tomar decisões fundamentadas nem a desenvolver a capacidade de analisarem dados. Entendo que relatar sobre o que está acontecendo ou aconteceu, perceber o contexto e ser capaz de transmitir isso para os outros dará a criança a capacidade de gestão participativa e não mais apenas entender as tarefas; desenvolverá a capacidade de entender processos mais amplos e a capacidade de receber criticamente as informações.</p> <p>Uma frase em educação atribuída a Confúcio, que diz: <i>“Tu me dizes, eu esqueço; tu me ensinas, eu lembro; tu me envolves, eu aprendo”</i> resume bem o meu pensamento nesse momento, pois entendo que para a criança assimilar as informações é necessário que no momento esteja envolvida, vivenciando aquela informação.</p>
O cotidiano de sala de aula. (pintar, desenhar, momento da matemática, da linguagem, merenda, recreio, etc.).	Rotina	<p><i>“É assim professora, como eu estou em sala se aula e na coordenação, todos os dias eu tenho que lembrar para eles as regras da escola.”</i></p> <p>Essa frase da professora/coordenadora no primeiro dia de observação me chamou a atenção para a questão da rotina presente nessa escola como um regulador de tempo.</p> <p>O dicionário de Aurélio Buarque de Holanda afirma-se que a rotina refere-se aos caminhos já percorridos e conhecidos pelo sujeito que, em geral automaticamente, obedecem aos horários, hábitos e procedimentos já adquiridos e incorporados.</p>

Atividades	Reguladores do tempo	Comentários da Pesquisadora
		<p>Em uma sala de aula falar em rotina significa falar em organização do tempo e do espaço. Observa-se que muitas vezes esse tempo e espaço são planejados segundo o ritmo do adulto, enquanto isso são as crianças que precisam se adequar a essa estrutura rotineira, mesmo sendo ela um sujeito de direitos, que além do direito à brincadeira, tem o direito de criar, inventar, tomar decisões etc, construindo assim sua identidade e individualidade dentro de um tempo e de um espaço próprio que garanta essa construção.</p> <p>Com a frase da professora percebe-se o contínuo de estruturas engessadas. O “lembrar todo dia” transmite a idéia de uma rotina, em que o adulto decide o que fazer, a quem atender e como dar conta do planejado, do previsto, sem que a diversidade existente naquele espaço de convívio, atrapalhe a ordem estruturada para conduzir sua prática. Nesse sentido fica uma pergunta: Se as crianças são diferentes, então por que planejar uma prática que tem por base uma rotina, homogenizadora?</p> <p>Em uma sala de Educação Infantil a rotina é importante, mas esta deve aparecer como uma âncora do dia-a-dia, capaz de estruturar o cotidiano por representar para a criança e para os professores uma fonte de segurança e de previsão do que vai acontecer. Ela deve acontecer com a intenção de ser uma introdução, uma apresentação do trabalho a ser feito para situar o grupo, além de um momento de intimidade e acolhimento aos componentes do grupo. A rotina pode servir para instrumentos o aluno para que ele possa encontrar o caminho para a expressão de o seu verdadeiro SER e para procurar, dentro de si e no mundo externo, as informações necessárias para o seu crescimento. Uma rotina rígida não provoca o aluno, não desperta nenhuma motivação para o aprendizado podendo até estagnar o processo de produção de conhecimento e acumulação de experiências coletivas.</p>
Medição do tamanho da criança	Régua de EVA	<p>Este instrumento pode ser visto também como um regulador do tempo por traçar uma linha de tempo do crescimento da criança conduzindo-as ao conceito de tempo social do mundo ocidental: que vivemos “através do tempo”, pois costumamos nos situar de trás (passado) para frente (presente/futuro), onde não avaliamos o tempo em si mesmo, mas como algo que permite obter alguns resultados como fruto da necessidade social do homem se organizar para viver e poder agir coletivamente. O homem coloca o tempo sócio-cultural como um fator primordial de destaque neste processo de estabelecimento social, como coordenador, padronizador das ações coletivas das atividades humanas.</p>

Atividades	Reguladores do tempo	Comentários da Pesquisadora
Na recepção (momento coletivo de saudação aos colegas	Música: “Boa tarde”.	<p>Quando a professora convida os alunos para cantar a musica “Boa tarde”, fica evidente nesse momento um regulador de tempo. Muito embora não esteja sendo visualizado pelo o aluno um relógio indicando que eles já estão no período da tarde, mas, como sabemos, existe uma série de abrangências que devem ser considerada para o entendimento do conceito de tempo. De acordo com o ponto de vista de quem o idealiza ele pode ser múltiplo, mas não podemos esquecer que as diversas concepções de tempo são invenções culturais, que só podem ser compreendidas em todas as suas complexidades pela criança no transcorrer de sua vida. Assim sendo não se faz necessário que o professor tenha a inquietação em ensinar formalmente para a criança esse ou aquele conceito de tempo, mas sim desenvolver metodologias que incorpore diferentes concepções abordando-o como um componente facilitador da organização da vida em sociedade.</p> <p>A atividade de música como o “Boa tarde” pode vir a ser um importante instrumento lúdico para se trabalhar noção temporal, mas é também importante o professor desenvolver atividades que possibilite a criança lidar com medições de tempo, calendários de diferentes culturas, marcações periodicidades, mudanças e permanências, catalogar acontecimentos com tempos distintos, identificar os ritmos de ordenação temporal das atividades, catalogar e relembra acontecimentos com tempos distintos, identificar os ritmos de ordenação temporal das atividades, possibilitando que o tempo seja dimensionado diferentemente em toda a sua abrangência de elementos, cuja complexidade a criança aprenderá gradativamente, através de vivencias pessoais e também como um objeto de cultura construído pelos povos.</p>
Leitura de historinha	Livro infantil	<p>Na atualidade há muitos livros infantis puramente realistas, presos a idéias e valores que a sociedade acha conveniente abordar, diversos temas como: religião, ética, cidadania, violência, saúde, meio ambiente. Entendo que esses temas devem ser apresentados a crianças de forma sutil e com prazer. Isto é, de modo lúdico e, ao mesmo tempo, potencialize as crianças a se posicionarem diante dos temas e ações representados nas obras e, por meio de suas próprias experiências, possam refletir sobre a leitura realizada, bem como recriá-la a partir de dramatizações e outras formas de expressão artística. Na sala de aula, observada verificou-se que em um período de uma semana não foi dedicado nenhum momento de contato da criança com o livro literário. A professora contou a história por ela escolhida: “Amiguinhos do Criador: Obediência”, e</p>

Atividades	Reguladores do tempo	Comentários da Pesquisadora
		<p>retirada de um livro por ela determinado. As crianças assistiram de longe como se recebessem uma informação qualquer. A leitura do livro feita pela professora apresenta uma concepção de tempo linear quando o autor afirma: <i>“hoje em dia muitos filhos preferem ser desobedientes.”</i> Transmitindo a idéia de que no passado os filhos eram todos obedientes. Como também uma concepção de infância em que a criança aparece como um ser em desenvolvimento que precisa ser moldado pelo adulto: <i>“Por isso, devemos ser gratos e obedientes ao nosso Criador bem como aos nossos pais, pois foi por meio deles que obtivemos a vida.”</i></p>

**Entrevista semi-estruturada com a professora da sala observada**

1. Gostaria que você falasse como se sentiu durante a semana que estive na escola fazendo a observação.
2. Durante a observação, eu percebi que o transporte escolar tem certa importância para a escola. Como você vê isso?
3. Eu percebi que no início das atividades você, como coordenadora, faz um lembrete das regras e normas da escola. Eu gostaria de saber se esse lembrete das regras e normas surte algum efeito na sala de aula?
4. Você considera importante que a criança relembra acontecimentos?
5. Fale-me um pouco de sua rotina de sala de aula.
6. Quais são os elementos que você considera que seja importante a criança aprender na Educação Infantil?
7. Você acha que trabalhar a noção de tempo é importante para a formação da criança?
8. Em sua sala de aula, existe algum instrumento em que você possa trabalhar essa noção de tempo?
9. Observei que você também faz uso da literatura infantil. Aquele livro que você trabalhou “Amiguinhos do Senhor: Obediência”. Você vê nele alguma noção de tempo?
10. Como a escola trabalha a relação da criança com o tempo?

## **Entrevista Respondida**

### **1. Gostaria que você falasse como se sentiu durante a semana que estive na escola fazendo a observação.**

Como eu me senti! Eu me senti bem porque eu senti que estava mostrando alguma que ia ser apresentado. Que ia ser registrado. Que eles (as crianças) estavam muito bem. Eles estavam interessados em tudo e, aquilo dá um vigor. Dá um vigor muito grande, sabe! Foi ótimo, para mim, foi muito bom.

### **Não sentiu nenhum problema?**

Não! Não senti nenhum problema não. Até porque viu como eu deixei bem à vontade em relação (aponta para a sala). Foi boa a participação. Porque para mim eu acredito que foi dessa forma que eu estudei, que era justamente para agente poder trabalhar e explorar. Foi muito grande. Uma forma muito grande de explorá-los e, para eles, Ave Maria! Aquilo foi demais. Foi muito produtivo, eles estavam muito bem.

### **Em que sentido eles estavam bem?**

Eles estavam bem à vontade.

### **E você, também se sentiu a vontade?**

Me senti bem, tranqüila, até porque eu não tenho que achar (pausa). Primeiro como profissional, eu me senti muito tranqüila, entendeu? Eu sabia o que estava fazendo. Tudo aquilo que foi trabalhado, era aquilo mesmo que ia ser trabalhado, naquela semana, dentro do bimestre. Também eu estava tranqüila. Por isso eu digo; se não estivesse bem, eu talvez tivesse me estressado, saindo da sala para qualquer coisa, mas os momentos que sai da sala foi justamente os momentos para resolver situações.

### **2. Durante a observação, eu percebi que o transporte escolar tem certa importância para a escola. Como você vê isso?**

Realmente o ônibus escolar é muito importante para a escola. Ele é usado como meio de transporte e (pausa) é a Baleia! A Baleia é tudo. Pra eles (as crianças) é A Baleia, O Golfinho, sendo o ônibus pequeno (microônibus). O novo agora é O Urso Branco! Tudo tem nome (risos). Eles esperam o ônibus chegar, eles esperam o ônibus passar. O ônibus é de uma importância. Para eles é amor mesmo. É amor entre eles e o ônibus.



### **E para a escola como um todo, qual a importância do ônibus?**

È muito importante porque, justamente, é onde carregam eles. E eles ficam esperando aquele ônibus, àquela hora, É o transporte da escola entendeu. Então é tudo. Aquela ansiedade do ônibus. O ônibus chegou é tudo. Pronto, a primeira viagem do ônibus quando chega é aquela alegria. A segunda do mesmo jeito: “Chegou o ônibus! Chegou o ônibus!” Aí vai todo mundo esperar o ônibus lá na janela, nas grades ou então em qualquer canto, mas vão esperar quem chega, a chegada dos outros colegas no ônibus. Que também os deixa. É a maior felicidade.

### **3. Eu percebi que no início das atividades você, como coordenadora, faz um lembrete das regras e normas da escola. Eu gostaria de saber se esse lembrete das regras e normas surte algum efeito na sala de aula?**

Elas são muito importantes porque são coisas combinadas. Como eles são crianças cinco dez minutos, vai e volta, há toda uma brincadeira, eles esquecem. Aí agente volta, retomam a lembrança as regras combinadas da escola. É o não bater, não chamar palavrão, não arengar, conversar, ser amigo, conversar com os coleginhas, e, aquilo tudo é muito importante porque agente está trabalhando a socialização deles no todo. Para agente é tão importante. Eu não sei se é porque eu já vou fazer seis anos, agora, que eu estou na coordenação, ele não arengam, eles cuidam dos pequenininhos. Eles estão sempre cuidando um do outro e, claro, quando um está fazendo alguma coisa que não seja certo, que não está combinada, não está na regra, ai eles vão cobrar, eles vão mostrar, certo! Para agente é muito importante.

### **Em que momento essas regras foram combinadas?**

Sempre! Sempre agente está ativando a lembrança deles.

### **4. Você considera importante que a criança relembra acontecimentos?**

Sim! Agente sempre está trabalhando com eles esses acontecimentos. Tanto em casa, na vida deles, até no meio do caminho. Agente vive a vida deles. Então é aquela história: “Minha mãe está doente”. Hoje eles estão relatando.

### **É importante lembrar e relatar por quê?**

Justamente, está trabalhando a autonomia da criança. Desenvolve bastante. Trabalha a parte em que eles se sintam à vontade para poder falar, acaba a inibição. Então agente trabalha tudo isso aí, com esses relatos, com a vida deles, com o cotidiano. E até agente volta datas comemorativas, historinhas, todinho para que eles possam lembrar sempre alguma coisa.

**Para você, como educadora, qual a importância de voltar à mente, ou seja, lembrar essas coisas?**

Para que eles possam lembrar sempre alguma coisa, saber alguma coisa e relembrar assuntos dados. É isso.

### **5. Me fale um pouco de sua rotina de sala de aula.**

Agente inicia com as orações (pausa). Não! Não! Começa com músicas, orações. Agente trabalha a parte religiosa, independente de Católico ou Evangélico. Agente faz só com que a criança aprenda o Pai Nosso, Ave Maria e a Oração do Anjo da Guarda, Independente. Não puxamos para religião em si, mas agente trabalha para que a criança aprenda e tenha um sentido. Vem em seguida o não bater, não arengar e depois, já em sala de aula, vem à questão de conversar sobre as atividades do dia: o dia, a data. Na verdade é sobre a parte do calendário: data, dia que é hoje, que assunto que vai ter, o que vai ser trabalhado naquele momento. Por exemplo, nos trabalhamos ontem (segunda-feira) seres vivos. Aí foi trabalhada uma atividade de pintura, mas, primeiro exploramos seres que tem vida como as plantas, animais, pessoas. Agente explorou tudo isso para deixar bem na mente deles que os seres vivos são os que têm vida. Aí trabalhamos aqueles que não tem vida. Usamos os objetos da sala, como cadeira, a parede, quadro, essas coisas. Aí fomos para pedra, chão, areia, essas coisas também que não tem vida. Trabalhamos esse assunto e fomos para a pintura dos seres que tem vida. Depois fizemos uma atividade no caderno. Depois que pintaram, eles recortaram e colaram no caderno, pronto. Em seguida chegou à hora da merenda, depois escovação de dente, que é a parte higiênica que agente trabalha, aí desceu para o recreio. Brincaram um pouco apenas porque choveu. Voltamos e trabalhamos com massinha ou pintura livre e desenho livre. Antes eu conversei com eles e perguntei o que eles queriam e, eles escolheram. Enquanto eles estavam pintando, desenhando ficaram conversando entre eles, criando os desenhos deles: “Eu vou fazer isso. Eu vou fazer aquilo” e cada um fez. Foi livre, livre, à vontade. Chegou o momento do ônibus, eles levaram uma atividade para casa em relação aos seres vivos. Como eles já tinham pintado os seres vivos, levaram para casa pintar os seres não vivos e, hoje (terça-feira) vamos dá continuidade ainda em relação a esse assunto. Como chegou a hora de ir para casa todo mundo foi para casa.

### **Você visualiza outra forma de se trabalhar essa rotina?**

Existem muitas outras formas não è? Porque é (pausa). Você pode botar o assunto e perguntar o que eles querem trabalhar. Existe sim. Essa foi à colocada por mim, mas, existe a forma de

como eles queriam trabalhar que eu realmente não trabalhei. Eu poderia ter colocado para eles o que eles queriam fazer e, por aí vai. Se houvesse coisas que agente não concordasse aí agente podia ir muito bem combinando as regras, colocando as situações para que as coisas ficassem certas para eles e para nós. Certo que existe! Existe sim!

### **Você considera importante uma rotina na sala de aula?**

É importante sim, porque agente sempre tem uma seqüência de tudo que agente faz na vida. Agente não faz nada aleatoriamente. Então é importante a seqüência, entendeu!

### **6. Quais são os elementos, as coisas que você considera que seja importante a criança aprender na Educação infantil?**

Há! Tudo é Importante

### **Você pode relacionar alguns?**

Nossa Senhora! É a vida. A vida da criança está todinha voltada na Educação Infantil. É a parte social da criança todinha. Tudo que eles fazem. A vida da criança no social, no afetivo. Então quer dizer é aquela coisa. Aqui tudo que agente faz tem criança e tudo que a criança faz tem adulto. Então são coisas que estão ligadas. O que eu faço vai responder para eles e o que eles fazem sempre responde. A atenção é muito importante porque é uma formação da criança no infantil. É importante até na nossa vida. Eu acho assim: está ligado demais na nossa vida, tudo, tudo (pausa) entendeu? A criança (pausa). Apesar de que, tem gente que acha que não. Que criança agente deixa passar. Hoje em dia, graças a Deus a criança já não passa tanto como antigamente que deixava passar, não ligava para que a criança dissesse, mas o que a criança fala, o que a criança diz é muito importante para agente. É uma formação do pensamento dela que pode ajudar e contribuir bastante em nossa vida.

### **Você acha que trabalhar a noção de tempo é importante para essa formação?**

É muito importante porque agente está inserida no tempo e a criança também está. Primeiro porque existe o dia e a noite. Existe a manhã, à tarde e a noite. Outra coisa, eles tem que fazer a diferença: agora é hora de que? Existe o tempo, a hora de tudo. Nesse momento nós estamos trabalhando tal coisa: como uma música, um desenho ou uma história, então, nós temos tempo para merendar, para brincar, temos tempo do recreio, temos tempo da Educação Física, então temos tempo para tudo.

**Aqui, em sua sala de aula, existe algum instrumento em que você possa trabalhar essa noção de tempo?**

Deixa-me lembrar. Noção de tempo! (pausa). Deixa-me lembrar! Nós temos vídeos, onde agente tem momento de história bem pequena para trabalhar com eles. Na Educação Física. Temos também materiais, também dentro da escola, onde eles têm um tempo em que eles sabem que primeiro é a turma de fulano, é de tanto a tanto, vamos dizer; de duas e méis às três horas. Três horas é a hora do lanche, eles já fazem automaticamente. Eles já sabem que depois de três horas é hora da merenda. Tendo a Educação Física, depois é a merenda, entendeu? Também sabem que depois do recreio é Educação Física da outra turma. Temos o tempo onde eles têm a parte da merenda e da escovação, também eles não podem demorar muito porque eles perdem o tempo do recreio. Se eles demorarem na escovação eles perdem o tempo do recreio. O recreio fica curto, pequeno para eles e eles querem brincar muito. Querem muito tempo. Eles querem todo, só que agente tem nosso tempo de recreio.

**Esse cabeçalho da escola com a data. Observei que antes das crianças entrarem em sala ele já está na lousa. Você vê nele um instrumento para trabalhar a noção de tempo?**

Sim! (pausa) É pode ser: ontem, hoje e amanhã.

**E essa régua?** (régua de linha do tempo)

Também! Tamanho. É... É. (hesitação) Eles vêem que eles cresceram. È tanto que agente (pausa). É tanto que agente vai lá medi-los e eles vêem: “Eita! Tu cresceu mais”. Essa régua que agente botou na parede é justamente para eles. Eles tão sempre se medindo. Eles vão sempre lá para vê quem cresceu, quem é pequeno, quem é grande, o tempo inteiro.

**8. Observei que você também faz uso da literatura infantil. Aquele livro que você trabalhou “Amiguinhos do Senhor: Obediência”. Você vê nele alguma noção de tempo?**

Sim! Naquele livro agente trabalha a obediência. Aquele livro primeiro é educativo, a parte religiosa. Apesar de que agente deixa livre porque agente tem Evangélicos, agente não discute muito, mas eles trabalharam o desenho. E com o passar do tempo, no contar da história a criança desobediente passou a ser obediente. Ela (se referindo a criança do livro) não obedecia nem ao pai, nem a mãe, ela não gostava, queria ir embora e tudo mais e, no entanto, depois ela passou a ser uma criança obediente e obedeceu ao pai e a mãe. Quer dizer; com o tempo as coisas foram melhorando, eles foram tendo a noção e eles sabiam e, também, ajuda agente bastante porque eles precisam perceber que tem que obedecer a papai e a mamãe, e, também agente não leu só uma vez, continua lendo para a percepção, para aprendizado deles.

**9. Esse último ponto que vou frisar, de certa forma já foi mencionado, mas eu vou fazer a questão mais para reforçar e sintetizar. Como a escola trabalha a relação da criança com o tempo?**

Como eu acabei de falar, é tudo mesmo. É a relação (pausa). É assim, tudo que agente faz é voltado com o tempo. É contado. É medido. É aquela história: se a criança vai escovar os dentes e ela demorar, ficar lá brincando, ela vai perceber que perdeu um pouco do recreio, aí ela perde tempo, um tempo dela ali. Agente cuida disso. É por isso que agente fica: “Olhe! Não demore porque, se não, você vai perder o recreio e você gosta muito.” Agente está sempre chamando e avisando para eles, que eles não podem perder as coisas que eles gostam de fazer. Agente está sempre buscando, pegando (a criança): “Cuide logo! Cuide logo! Vamos pintar bonitinho para agente poder brincar! Para agente poder merendar”. Ah! A Educação Física é a paixão e, eles não querem perder por nada deste mundo. O tempo de Educação Física é incrível porque para eles se torna um pouquinho um tiquinho e é justamente meia hora de Educação Física a parte mesmo de atividade e a parte recreativa que são de quinze minutos cada. Ave Maria! Brincar com a bola, brincar com o bambolim é um “desespero” e eles querem brincar muito, e por isso que agente tem que chamar sempre a atenção para que eles não percam nada do tempo. Agente fica: “Olha o tempo! Preste atenção! Você vai ficar!”. Sempre chamando a atenção, porque justamente, as coisas que agente conversa, as regras, agente só cobra e até eles.

## QUADRO DE ROTINA

Hora	Duração	Local	Atividades
13:15	15 a 20 m.	Salão de recepção	Saudação (Música Boa Tarde, Som dos Mosquitinhos), hora do silêncio (cada turma em seu lugar, as crianças de uma turma tem que vigiar a outra turma para que todos fiquem em silêncio), oração (Pai Nosso, Ave Maria, Santo Anjo), regras e normas (não pode bater, não pode brigar, não pode estar conversando, etc.) fila para entrar em sala.
13:30	30 a 35m.	Sala de aula	Desenho ou pintura com giz de cera, livre.
14:00	60 a 70m.	Sala de aula	Retomada da lição de casa e atividade de escrita e matemática. Desenho, pintura com giz de cera ou modelagem da atividade vista anteriormente.
15:00	15 a 20m.	Sala de aula	Lanche, na segunda e na sexta-feira as crianças trazem fruta de casa. O restante dos dias o lanche é feito na escola.
15:20	10 a 15m	Banheiro	Necessidades fisiológicas e escovação dos dentes.
15:30	25 a 30 m	Pátio	Brincadeiras livres com todas as crianças, sob o olhar vigilante das educadoras devido os perigos do pátio.
16:00	30 a 40m	Sala de aula	Retomada da atividade anterior, Copiar do quadro a atividade de casa
16:40	10 a 20m.	Sala de aula	Organização dos materiais e esperar o ônibus Quando o ônibus sobe a ladeira todas às crianças têm que ficarem sentadas, em silêncio, esperando a professora mandá-los para o ônibus de um por um.
17: 00		Ônibus	Crianças acomodadas, três em cada banco.

Livro de literatura infantil – Amiguinhos do Criador: Obediência

